ne-July
161
.2
l.1
St.2
MIAMI UNIVERSITY LIBRARY

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS HORS DE FRANCE

N° 2 - JUIN-JUILLET 1961

Mensuel • Prix : 3,50 NF

1961
UM

cette revue est publiée sous le patronage de :

M. le Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques au Ministère des Affaires Étrangères.
M. le Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger au Ministère de l'Éducation Nationale.
M. le Directeur de la Coopération Culturelle et Technique au Ministère de la Coopération.
M. le Directeur de l'Office National des Universités et Écoles françaises.
M. le Directeur de l'Institut Pédagogique National.
M. le Secrétaire Général de l'Alliance Française.
M. le Secrétaire Général de la Mission Laïque française.
M. le Président de l'Alliance Israélite Universelle.
M. le Président du Comité Catholique des Amitiés Françaises dans le Monde.
M. le Président du Comité Protestant des Amitiés Françaises à l'Étranger.
Mme la Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.
M. le Directeur de l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement de professeurs de français à l'Étranger.
M. le Directeur du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.
M. le Directeur des Cours de Civilisation française à la Sorbonne.
M. le Secrétaire Général de la Commission française à l'UNESCO.
M. le Secrétaire Général de la Section Étranger à la Fédération de l'Éducation Nationale.
M. le Président de la Fédération des Professeurs français résidant à l'Étranger.
M. le Chef de la Section " Le Français par la Radio et la Télévision " à la Radiodiffusion-Télévision française.

et éditée par les Librairies HACHETTE et LAROUSSE

son comité de rédaction est composé de :

MAURICE BRUÉZIÈRE, *Agrégé des Lettres, Directeur de l'École pratique de l'Alliance Française.*
MARCEL HIGNETTE, *Agrégé des Lettres, Ancien Attaché Culturel près l'Ambassade de France au Brésil, Secrétaire de Rédaction des " Amis de Sèvres ".*
JEAN LACAPE, *Chargé des services communs à la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger.*
PIERRE LAVAYSSIÈRE, *Librairie Larousse.*
LOUIS MARIN, *Agrégé de Philosophie, Chargé de mission à la Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques.*
ANDRÉ REBOULLET, *Bureau d'Étude et de Liaison pour l'Enseignement du français dans le monde.*
PAUL RIVENC, *Directeur Adjoint du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français.*
Abbé SABLÉ, *Chargé de cours à la Faculté des Lettres de l'Institut Catholique.*

Rédacteur en Chef : André Reboullet.

2 PREMIÈRE ANNÉE
JUIN-JUILLET 1961

CHRONIQU

© *Librairies Hachette et Larousse, 1961.*
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

1
9
6
1
UN

SOMMAIRE

TUDES ET NQUÊTES

Guy CAPELLE. . . . . L'enseignement du "français, langue étrangère" 2

Pierre R. LÉON . . . . Les méthodes en phonétique corrective 6

Roland BARTHES . . . Le théâtre français d'avant-garde 10

Jean ROCHE. . . . . Originalité de la civilisation française 16

B

EN FRANCE . . . . . Le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres 22

DANS LE MONDE . . Conférence des Ministres africains de l'Éducation Nationale 25

CES LIVRES... 26

LA SCÈNE . . . . . Les nouveautés de la saison théâtrale (Gabriel Marcel) 28

LE SAVIEZ-VOUS? . . Calendrier des stages pour professeurs 29

OSSIERS PÉDAGOGIQUES

Raymond LICHET . . . Procédés d'initiation à la lecture 30

Pierre BURNEY . . . . Programme d'un cours de conversation 33

Colette STOURDZÉ . . Passé composé, passé simple, imparfait 36

Gilbert QUÉNELLE . . Présentation de *Vol de Nuit* 42

Les articles publiés dans la Revue n'engagent que la seule responsabilité de leurs auteurs.

9, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, PARIS VIe, DANTON 97-40

ÉTUDES ET E

L'ENSEIGNEMENT DU « FRANÇAIS,

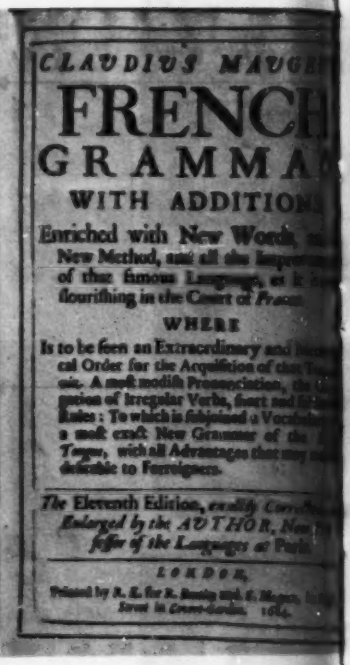
par GUY CAPELLE

DIRECTEUR DU BUREAU D'ÉTUDE ET DE LIAISON POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MONDE

L'enseignement du français à des non-francophones n'est pas une nouveauté. C'est une réalité très ancienne qui prend depuis quelques années des résonances nouvelles. Le français est au programme des établissements d'enseignement de presque tous les pays du monde. Langue nationale ou officielle de trente pays, il est parlé par plus de cent vingt millions d'individus. Il reste, après l'anglais, la grande langue de communication et de coopération entre les peuples. Les demandes de professeurs français allant sans cesse croissant, surtout dans les pays d'Afrique et de l'Asie du Sud-Est, où l'enseignement connaît actuellement une expansion sans précédent, le nombre des professeurs envoyés hors de France chaque année a augmenté considérablement : on peut évaluer à environ quinze mille le nombre de ceux détachés officiellement et au double le nombre des Français enseignant dans des institutions nationales ou dans des organismes privés.

L'enseignement du " français, langue étrangère " est actuellement la spécialité d'un très grand nombre de professeurs français et étrangers. Pour les uns comme pour les autres, les problèmes que pose cet enseignement doivent être considérés sous un jour nouveau.

GRAMMAIRE
Francoiſe
DE
CLAUDE MAUGER,
Avec des
AUGMENTATIONS,
Enrichie de Mots à la Mode, d'une nouvelle Methode, & de tout ce qu'on peut ſouhaiter pour s'enrichir en bon Langage comme on le parle à preſent à la Cour de France.
OU
On voit un Ordre extraordinaire, & methodique pour l'acquiſition de cette Langue, Corrigée, une Prononciation preſent Profeſſeur de Langues à PARIS.
A LONDRES,


CLAUDIUS MAUGE
FRENCH
GRAMMA
WITH ADDITION
Enriched with New Words,
New Method, and all the
of that famous Language,
flourishing in the Court of
WHERE
Is to be seen an Extraordinary and
cal Order for the Acquiſition of
A moſt modiſh Pronunciation,
Rules : To which is ſubjoined a
a moſt exact New Grammar of
Tongue, with all Advantages
deſirable to Foreigners.
The Eleventh Edition,
Enlarged by the AUTHOR,
ſſor of the Languages at
LONDON,
Printed by
Street in Covent-Garden,

A GAUCHE : LA GRAMMAIRE FRANÇAISE DE CLAUDE MAUGER (1684). A DROITE, LE COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISES DE GASTON MAUGER (1959).

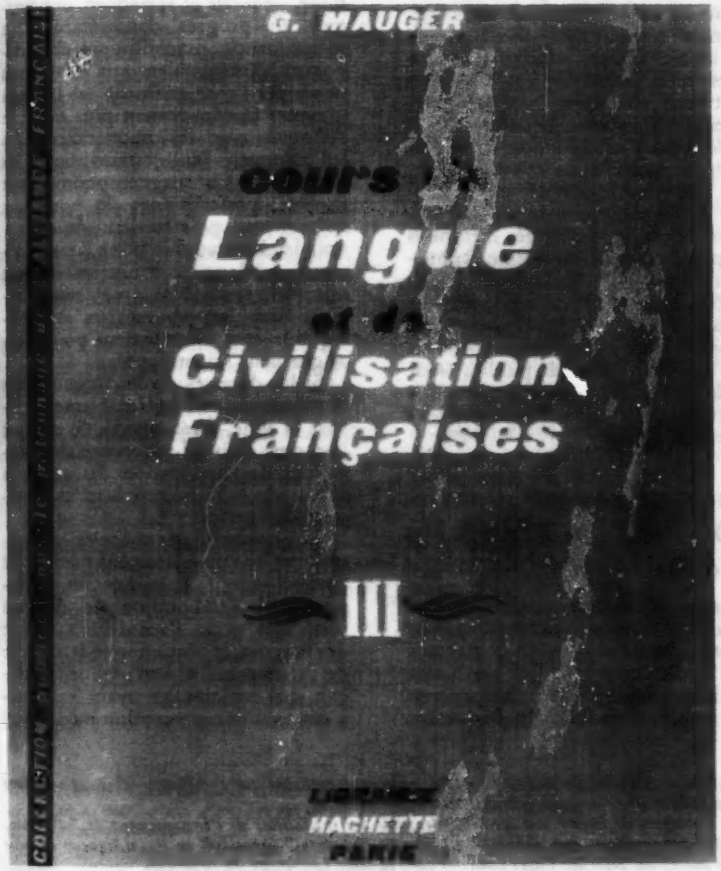
UNE CONCEPTION DÉPASSÉE

La majorité de ceux qui dispensent cet enseignement, je parle maintenant des seuls professeurs français,

EQUÊTES

AIS, GUE ÉTRANGÈRE »

sont des enseignants formés à l'enseignement du français en France, ayant eu pour la plupart une expérience française avant leur départ pour l'étranger. C'est dire que nombre d'entre eux continuent à faire la classe, devant des auditoires de non-francophones, avec des méthodes et des techniques assez semblables à celles utilisées dans les classes de France. Cette manière de faire est largement justifiée lorsque ces professeurs sont envoyés dans des établissements fondés par la France, conçus sur le modèle d'établissements français similaires, appliquant des programmes français à des élèves français et étrangers soucieux d'obtenir les mêmes diplômes français. Les résultats obtenus dans le passé, prouvent que de nombreux élèves étrangers ont pu être ainsi presque " assimilés " sur le plan culturel.



DES TRANSFORMATIONS PROFONDES...

Mais les transformations profondes actuellement en cours dans nombre de pays où l'influence culturelle française reste prépondérante, le Vietnam ou Madagascar, par exemple, obligent à penser que cette politique ne sera plus, à l'avenir, ni souhaitable, ni même possible.

Dans beaucoup de cas, les langues nationales, dont l'essor est souvent lié à une indépendance politique récente, tendent à occuper une place plus importante dans le système d'enseignement de ces pays. Parallèlement, le désir de secteurs de plus en plus larges de la population de bénéficier des avantages qu'offre l'éducation et le besoin qu'ont ces pays d'hommes instruits, capables de prendre une part active à la direction des affaires, exercent une pression, très critique actuellement, et multiplient le nombre des élèves dans les écoles. Cette augmentation considérable a nécessairement plusieurs conséquences. De plus en plus, les élèves sont issus de milieux sociaux où la langue française n'est pas très répandue. Ces élèves qui n'utilisent le français qu'à l'école doivent être considérés comme des non-francophones, pour lesquels ne peut exactement convenir l'enseignement destiné à des petits Français.

D'autre part, s'il paraît nécessaire de former un nombre toujours croissant de maîtres, il convient aussi de les former à des techniques d'enseigne-

ment nécessairement différentes des techniques utilisées en France. Les programmes devront être revisés — certains le sont déjà — afin de faire une place plus large à la culture, aux préoccupations et aux besoins nationaux. Le système d'éducation de ces pays et les méthodes et le contenu de l'enseignement devront être conçus en fonction de données et de besoins locaux, même s'ils continuent de s'inspirer du système antérieur imité de celui de la France.

REMETTENT EN QUESTION L'ESPRIT ET LA NATURE DE L'ENSEIGNEMENT

C'est dire que les professeurs français, dont la mission sera de collaborer, sur le plan technique, à former le personnel enseignant de ces pays, devront, dans le domaine de l'enseignement du français tout au moins, modifier leur attitude en face de ces problèmes. Ils auront à tenir le plus grand compte des habitudes phonétiques ou grammaticales, de la démarche naturelle de la pensée, de la culture nationales des élèves.

Il ne s'agit pas d'assimiler des individus sur le plan culturel, mais de mettre à leur portée des avantages que ne peuvent encore leur apporter leur propre langue et leur propre culture; de leur permettre de mieux comprendre un monde dans lequel ils ont intérêt à s'intégrer, sans pour cela oublier un seul moment qu'ils sont différents et que, en cela, résident leur originalité et leur intérêt pour les autres.

DES PUBLICS ET DES BESOINS NOUVEAUX

Dans bien d'autres pays qui maintiennent des liens d'amitié avec la France et où le français a sa place dans les programmes scolaires et universitaires, se posent pour les professeurs de français, des problèmes en des termes eux aussi nouveaux. L'intérêt porté actuellement au français et à la France n'est plus toujours de même nature que celui qui poussait les élites d'il y a quelques décennies. Le public auquel s'adresse cet enseignement n'appartient plus toujours aux mêmes classes sociales. Les horaires et la forme de cet enseignement ont eux aussi subi d'importantes modifications. D'autre part, il est désormais admis qu'on ne saurait enseigner aux enfants et aux adultes, aux Sud-Américains et aux Asiatiques, à des auditoires de niveaux culturels différents, selon des méthodes conçues de façon très voisine et poursuivant presque toutes le même objectif, celui d'un enseignement " grammatical " et " culturel " traditionnel. Les intérêts et les possibilités de ces différents publics sont extrêmement divers, les moyens mis en œuvre pour les satisfaire doivent l'être eux aussi.

LES PROGRÈS DE LA PÉDAGOGIE DES LANGUES VIVANTES

Il nous est en effet possible aujourd'hui d'envisager un enseignement original du " français, langue étrangère ", de concevoir des méthodes dans lesquelles la progression ne serait plus élaborée en fonction des seules exigences internes du français, dans lesquelles serait faite une plus grande part à la langue parlée et aux techniques très particulières de son enseignement, dans lesquelles enfin les textes ne seraient pas toujours choisis en fonction de critères de l'enseignement littéraire " à la française ".

DANS LE MONDE

En effet, depuis une vingtaine d'années, les recherches de linguistique, générale et appliquée, ont marqué un progrès considérable. En même temps, psychologues et pédagogues s'intéressaient aux problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes et engageaient plus avant le dialogue avec les phonéticiens, les lexicologues, les grammairiens, les linguistes. Le magnétophone était inventé, perfectionné; de nouveaux instruments permettaient de concevoir les laboratoires pour l'enseignement des langues qui seront demain aussi indispensables à cet enseignement que les laboratoires de physique le sont actuellement pour l'enseignement scientifique[1].

Si les diverses écoles linguistiques européennes ont indéniablement ouvert la voie, c'est aux U. S. A. que l'on s'est d'abord préoccupé des problèmes de l'application des théories élaborées à l'enseignement des langues étrangères.

La popularité des théories philosophiques du comportement poussèrent psychologues, linguistes et pédagogues à l'élaboration de diverses méthodes pour l'acquisition rapide des langues, la plus connue étant celle de l'Université d'Ann Arbor, Michigan, qui exploite très avant les conséquences d'une conception mécaniste[2],

1. Ajoutons cependant qu'entre la classe faite par le professeur à l'aide du seul livre et l'enseignement reposant sur l'utilisation d'un appareillage compliqué, existe évidemment une gamme considérable de possibilités dont beaucoup restent encore à découvrir.

2. Qu'il suffise de savoir que 41 universités américaines s'occupent de former soit des linguistes, soit des spécialistes de l'enseignement de " l'anglais, langue étrangère ", et de préparer des méthodes et du matériel pédagogiques; que, depuis 1941, plus de six cents " licenciés " en linguistique et de mille sept cents professeurs ont été formés et que près de trois mille autres ont suivi des stages intensifs dans la seule Université du Michigan.

Dans plusieurs pays d'Europe, l'U. R. S. S. évidemment, mais aussi la Tchécoslovaquie, la Yougoslavie, l'Allemagne, la Suède, le Danemark et la Grande-Bretagne, surtout, de nombreux centres spécialisés ont été créés, soit pour la recherche, soit pour la formation d'enseignants.

EN FRANCE

En France, il semble que l'évolution ait été plus lente. Les besoins n'étaient peut-être pas, il y a quelques années, aussi urgents...

Le succès rapide, après la dernière guerre surtout, d'un organisme comme l'Alliance Française qui étend ses activités à 63 pays et enseigne à tous les niveaux à 90 000 étrangers, les chiffres de vente considérables atteints par les trop rares séries de manuels pour l'enseignement du français aux étrangers, prouvent l'immensité du besoin. Une école spécialisée, l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger, créée en 1920 à la Sorbonne, a été réorganisée en 1945 pour mieux répondre au nouveaux besoins. La recherche universitaire est active, dans les instituts de phonétique, dans les centres de philologie et autour des chaires de grammaire de nombreuses universités. La linguistique générale acquiert enfin droit de cité. Les problèmes que pose la traduction automatique orientent de nombreux spécialistes dans la voie de la recherche appliquée. Le problème de l'élaboration des listes de fréquence des mots et des inventaires lexicologiques comparatifs est déjà considérablement simplifié par l'utilisation de machines électroniques[1]. A l'Université de Besançon, on conçoit le projet grandiose d'un centre international de linguistique appliquée doté des installations les plus modernes.

Mais, dans le domaine plus limité de la recherche appliquée à l'enseignement du " français, langue étrangère ", il a fallu attendre 1951 pour voir se créer le *Centre du français élémentaire* devenu le *Centre de Recherches et d'Étude pour la Diffusion du français* (C. R. E. D. I. F.). Une recherche scientifique, menée par d'éminents professeurs, était entreprise dans le but délibéré d'une action pédagogique. Elle permettait quelques années plus tard l'élaboration d'une méthode pour adultes utilisant des auxiliaires audio-visuels et d'un équipement moderne dont l'efficacité et le succès n'ont fait depuis que s'affirmer. En 1959 étaient créés le *Bureau d'Étude et de Liaison pour l'Enseignement du Français dans le Monde* (B. E. L.) et, en 1960, le *Centre de Recherches pour l'Enseignement de la Civilisation* (C. R. E. C.). Le B. E. L. a conçu, entre autres, un programme de recherches comparatives sur les plans phonétique et grammatical qui devrait permettre de doter les professeurs d'instruments de travail adaptés à des secteurs linguistiques particuliers[2]. Le C. R. E. C. entreprend des recherches originales dans un domaine encore peu exploré, celui de l'enseignement de la civilisation française aux étrangers. Ces recherches devraient aboutir à la définition d'une discipline et à des applications pédagogiques d'un type nouveau.

L'activité de ces nouveaux centres repose sur une conception plus scientifique, ou, plutôt, moins artisanale et moins individuelle, de la tâche d'élaboration et d'expérimentation des méthodes d'enseignement des langues vivantes. Ces centres s'appuient sur la recherche universitaire et la provoquent même. Dans l'élaboration des méthodes et la conception du matériel pédagogique, ils tiennent compte des résultats acquis par les linguistes, les psychologues, aussi bien que de l'expérience des enseignants. Le problème de la sélection des matériaux et de l'établissement d'une progression doit être envisagé à de nombreux points de vue : phonétique, lexical, sémantique, grammatical... et entraîne l'application dans chaque cas de nombreux critères : simplicité, fréquence, utilité, productivité, possibilité d'assimilation... D'autre part, l'élaboration de nouvelles techniques pédagogiques, l'utilisation encore à l'étude des auxiliaires audio-visuels, de la radio, de la télévision, l'expérimentation systématique exigent des spécialistes. Le professeur qui ne peut consacrer qu'un temps limité à l'information et à la recherche ne peut prétendre être l'homme-orchestre compétent dans tous les domaines.

Le travail en équipe est donc indispensable. Étant donné l'ampleur des recherches à effectuer et des moyens à mettre en œuvre et l'importance des objectifs à atteindre, les équipes de " pédagogie linguistique " ont un rôle capital à jouer (l'expression ne met pas l'accent sur toutes les spécialités qui doivent être représentées, mais elle a le mérite d'être déjà utilisée). Elles devront, à la charnière de la recherche et de l'application, préparer les instruments de travail qui pourront être perfectionnés avec le concours des enseignants.

GUY CAPELLE.

1. Le Centre National de la Recherche Scientifique va consacrer des crédits considérables à un inventaire mécanique exhaustif du vocabulaire français en vue de la publication d'un Trésor de la Langue Française. Le programme de travail, réparti sur dix ans, prévoit la fabrication de quelque 250 millions de fiches.

2. Le premier recueil d'exercices phonétiques fondés sur une comparaison des systèmes laotien et français sera très prochainement publié. D'autres ouvrages suivront pour chaque secteur linguistique.

LES MÉTHODES EN PHONÉTIQUE CORRECTIV

par PIERRE R. LÉON

CHEF DE TRAVAUX A LA FACULTÉ DES LETT
ET DES SCIENCES HUMAINES DE BESANÇON

Tout professeur de français à l'étranger, s'il s'avise de corriger les fautes de prononciation de ses fait de l' " orthophonie " ou phonétique corrective.

Comment, alors, faire de la bonne " orthophonie "? Cette question, nous l'avons posée à Pierre L qui vient tout récemment de soutenir sa thèse de doctorat sur " la méthodologie de l'orthopho laboratoire de langues ". Pierre LÉON *a souhaité d'abord prendre un peu de recul et faire un exa critique des méthodes classiques de l'orthophonie. Il présentera dans des études ultérieures les méthodes nou de l'orthophonie et apportera des réponses pratiques à la question que nous lui avons posée.*

QUELQUES DÉFINITIONS INITIALES

1. Phonétique générale : *Étude de tout ce qui concerne les sons du langage humain.*

— expérimentale : *Étude plus spéciale des aspects physiologiques et acoustiques.*

— historique : *Étude de l'évolution des sons dans la succession chronologique (étude dite diachronique). Par ex. du latin au français.*

— descriptive : *Étude des sons du système d'une langue donnée, à une époque donnée (étude dite synchronique). Par ex. le français actuel.*

2. Orthoépie : *Définition des règles d'une prononciation choisie comme norme, à l'intérieur d'un système donné. Par ex. le parisien pour l'ensemble du français.*

3. Orthophonie : *Correction des fautes de prononciation. Peut concerner un accent provincial ou étranger.*

A. — EXAMEN DES CONCEPTIONS

L'évolution de la méthodologie de l'orthophonie a suivi, comme il était naturel, l'évolution de la phonétique théorique. Celle-ci s'est intéressée successivement à la philologie, puis à la physiologie et à l'acoustique, pour aboutir à la création d'une véritable science avec la phonétique instrumentale de l'abbé Rousselot. Les préoccupations des théoriciens se reflètent alors dans tous les manuels des praticiens, de 1880 à nos jours. Quel que soit le traité de prononciation que l'on consulte, on y trouve au moins l'un des points suivants :

a) Une description physiologique précise des organes phonateurs et de l'articulation des sons.

L'un des premiers manuels de phonétique comparée, celui de Ripman[1] en 1889, reprend les descriptions de Viëtor et définit avec le plus grand soin l'articulation des sons des langues qu'il décrit. Rousselot et Laclotte[2], un peu plus tard, illustreront leur excellent petit manuel de palatogrammes montrant avec beaucoup minutie également les points de contact de langue contre le palais, les dents, etc. manuels du phonéticien anglais D. Jo s'ornent, dans leurs éditions successives, photographies suggestives des diverses po tions labiales. Quant à M. Grammont, il de ainsi dans son *Traité pratique de Prononci française*[4] l'articulation du (u).

> " Pour l'articulation du (u) la langue retirée en arrière autant que possible. point d'articulation est le palais mou. commissures des lèvres sont avancées tement de façon à réduire l'ouverture la bouche à un petit trou rond (ou ov selon la forme des lèvres). Les muscles la langue et des lèvres sont très ten ouverture buccale entre les incisives environ deux millimètres[5]. "

b) Description acoustique très nuancée des ments segmentaux (voyelles et consonnes).

Les orthophonistes suivent les phonétici qui s'ingénient à décrire les multiples varia des sons, tel Daniel Jones[6] qui relève plus

1. *Ripman W.* Elements of Phonetics English, French and German translated and adapted from P Viëtor's " Kleine Phonetik ", *London, J. M. Dew and sons Ltd, 1889.*
2. Précis de Prononciation française, *Paris, H. Welter, 1902, 225 p.*
3. The Pronunciation of English, *Cambridge Univ-Press., 1919.* An outline of English Phonetics, *Dutton Cie, NY 1948, 326 p.*
4. *Delagrave, 1916.*
5. *Delagrave, 1948, p. 14.*
6. *Daniel Jones est parfaitement conscient du rôle phonémique opposé au rôle phonétique. Il a lui-même retracé l'hist de la notion de phonème en tant que réalité linguistique, par rapport à tout élément segmental à valeur non-signifi (phonétique). Cf.* The History and Meaning of the term " Phoneme ". *Mais les manuels pratiques de D. Jo reflètent néanmoins essentiellement axés sur une étude descriptive des variantes phoniques.*

A

Phoniatrie : *Correction des vices ou troubles de la parole. Concerne les cas pathologiques, tels que bégaiements.*

Phonémique (*appelée encore* phonématique *ou* phonologie *ou* phonétique fonctionnelle) : *Étude des sons qui ont une fonction linguistique. Chaque langue possède un nombre restreint de ces sons, qu'on appelle* phonèmes. *Par ex.* (*k*), (*g*) *dans* qui *et* gui. *La* phonémique *néglige les réalisations personnelles, dialectales ou régionales que note la* phonétique. *Par exemple, le* (*k*) *de* qui *peut être palatalisé, soufflé, long, bref, explosif, doux..., si l'auditeur reconnaît le mot* qui, *le phénomène* (*k*) *a gardé son intégrité, sa valeur linguistique. La* description *d'un système* phonique (*de sons*) *peut être* phonémique *et* phonétique.

On trouvera d'excellentes définitions et illustrations de tous les aspects de la phonétique dans: MALMBERG B., La Phonétique, *collection "Que sais-je?"* (P. U. F., *Paris, 1954*).

20 voyelles et diphtongues pour l'anglais ou N. Tomas[1] qui décrit pour l'espagnol un système d'une quinzaine de voyelles. P. Fouché[2] cite même le cas de R. de Souza qui va jusqu'à compter 5 timbres différents pour une même voyelle française :

> " Il note en effet un e " fermé aigu " dans *poupée*, (bouche) *bée*, un e " fermé grave " dans *péril*, (cheval) *bai*, un e " moyen " dans *pèlerin, bêtise*, un e " ouvert aigu " dans *pelle, bief* et un e " ouvert grave " dans *père, bête, baie...* ".

c) Une représentation graphique des éléments segmentaux au moyen d'un système de symboles.

Très tôt, le système imaginé d'abord par Paul Passy[3] pour transcrire les sons de l'anglais, a connu le succès que l'on sait lorsqu'il est devenu, en 1888, " l'alphabet phonétique international ". Tous les manuels de langue, comme ceux de prononciation, en ont fait un très grand usage.

d) Un ensemble de règles — et d'exceptions — déterminant l'emploi des éléments segmentaux.

Le système de transcription a eu ses règles d'emploi. Elles constituent l'*orthoépie* ou science de l'utilisation correcte du matériel phonique.

" Les deux lettres *j* et *g* devant *e* ou *i* sont équivalentes[4] ".

" Le *e* est ouvert devant une consonne ou un groupe de consonnes qui se suivent[5] ".

" Le groupe *in* se prononce (ɛ̃) dans tous les mots latins ou gréco-latins "[6].

A propos de ces règles, D. Jones écrit encore en 1948 :

> " En d'autres termes, celui qui apprend une langue doit :
> 1° étudier la théorie phonétique, et
> 2° faire, quand cela est nécessaire, des exercices basés sur cette théorie[7]. "

Nous voyons, par ce conseil du grand phonéticien anglais, quelle place a pu tenir l'orthoépie pour certains orthophonistes et à plus forte raison pour les professeurs de langue non spécialisés en phonétique. Il s'agit d'apprendre les règles d'emploi d'abord, le côté pratique sera abordé à la lumière de la théorie.

e) L'emploi d'instruments correctifs.

La phonétique expérimentale détermine l'apparition de tout un matériel orthophonique parfois très complexe. Disciple de l'abbé Rousselot, Zünd-Burguet, dans un article intitulé : " La méthode phonotechnique dans l'enseignement des langues vivantes[8] ", décrit ainsi les instruments qu'il a inventés pour la correction des fautes de prononciation. Ce sont des " guide-langue ", un " cadran indicateur des mouvements respiratoires, de la langue et des lèvres ", un " signal du larynx "... Veut-il corriger l'articulation trop explosive des occlusives germaniques de ses élèves allemands, Zünd-Burguet leur applique sur la bouche une embouchure qui transmet la pression à un marteau. Ce marteau va heurter le timbre d'une sonnette si l'explosion a été trop forte. (On voit que l'ingéniosité des orthophonistes de cette époque ne manquait pas non plus de pittoresque.)

f) L'emploi de procédés empruntés à la phonétique combinatoire.

Plus encore que les découvertes de Rousselot celles de Grammont concernant la phonétique historique ont eu certaines répercussions sur la méthodologie de l'orthophonie. Il s'agit de l'utilisation d'un phénomène dont la phonétique évolutive fournit l'exemple — essentiellement l'assimilation. Ainsi, si l'on sait que le (k) et le *yod*, par exemple, ont eu une influence fermante, confirmée d'ailleurs par l'étude instrumentale, il faut en profiter pour utiliser ces sons, lorsqu'on veut obtenir d'un étudiant un son fermé, qu'il n'a pas dans son système phonique. Il est par exemple plus facile d'obtenir un *e* fermé dans *pied* que dans *dé*. Les sons utilisés ainsi sont ce que Mme Mercier, à l'Institut de Phonétique de Paris, appelle les " phonèmes professeurs ", précieux pour la correction des éléments segmentaux.

1. Manual de Pronunciación española, 4e *éd. Madrid, 1932.*
2. Phonétique historique du Français, *Paris, Klincksieck, 1955. Introduction, p. 77.*
3. *Cf. " A short history of the Association Phonétique Internationale " in* The History and Meaning of the term " Phoneme ". *Supplément to " Le Maître de Phonétique ", July, Déc. 1957.*
4. *M. Grammont,* op cit. *p. 77.*
5. Ibid, *p. 38.*
6. *P. Fouché,* Traité de Prononciation française, *Paris Klincksieck, 1956, p. 189. C'est le plus complet des traités d'orthoépie avec ses règles claires et ses quelques 500 pages d'exemples.*
7. An outline... *op. cit. p. 4 : " In other words the language learner should 1) study phonetic theory and 2) do, when necessary, exercises based on that theory.*
8. La Parole, VI, *pp. 41-64.*

Si nous essayons de résumer ces aspects essentiels de la méthodologie de l'orthophonie, nous mettrons d'abord à son actif sa façon d'aborder la compréhension de l'articulation grâce à de nombreux graphiques, palatogrammes, photos, ainsi qu'à l'aide d'un alphabet phonétique. Ce souci de faire " comprendre " les sons avant de les éprouver physiologiquement rejoint une idée très moderne, celle de l'école neuro-chronaxique, selon laquelle : 1° la production phonique a essentiellement une origine cérébrale et 2° la représentation mentale peut pallier une insuffisance auditive[1]. La méthodologie de l'orthophonie a mis au point enfin un véritable art de l'acquisition des sons, élaboré, à force de patience et d'ingéniosité, en utilisant soit les procédés de la phonétique combinatoire soit les moyens mécaniques. (Ce sont tous les " trucs " pour faire sonoriser ou assourdir une consonne, adoucir une attaque vocalique, nasaliser, dénasaliser, etc.)

B. — CRITIQUE DE CES CONCEPTIONS

a) Nous ferons une première critique, sur son propre terrain, à la méthodologie que nous venons d'exposer. Elle a trait à *la minutie des descriptions physiologiques*. Cette minutie est louable dans le domaine scientifique. Mais dans la pratique, il est en fait assez vain de chercher à obtenir une articulation convenable à partir d'une description millimétrique. Il est certes indispensable qu'un Espagnol prenne conscience de l'articulation labio-dentale opposée à l'articulation bilabiale. Il est bon, tout au moins pour gagner du temps, de montrer des différences articulatoires aussi opposées que celles du *r* anglais et du *r* français ou même que celles du *r* apical et du *r* dorsal. Mais le tort d'une description trop précise est de laisser croire à l'élève que la position de la langue et des lèvres se règle comme celle d'une commande mécanique et que le problème de la correction est alors résolu. L'articulation d'un phonème dépend de tout un système d'habitudes phoniques. D'autre part, le fait qu'une même voyelle puisse s'articuler avec des positions buccales et labiales très différentes selon les individus et parfois chez un même sujet, prouve que des compensations articulatoires au niveau du larynx entrent en jeu. Le véritable contrôle est ailleurs.

Il est auditif. D. Jones[2] l'a d'ailleurs bien noté :

> " Les plus subtils ajustements de la langue doivent se faire au moyen du contrôle sensoriel par l'oreille ".

Tous les physiologistes modernes sont d'accord sur ce principe, on ne peut reproduire sûrement que les sons perçus. (Le cas cité par E. Garde[3] d'un chanteur devenu sourd, capable de chanter juste encore dix ans plus tard est exceptionnel.) Et c'est d'après le même principe, qu'on ne parle que sur les fréquences perçues, que Tomatis a conçu son " oreille électronique ".

b) Notre seconde critique s'adressera à l'*utilisation d'un alphabet phonétique*. Le phonéticien suédois B. Malmberg[4] écrit au sujet de l'alphabet phonétique international :

> " Tous les détails de phonétique combinatoire, l'intonation de la phrase et les faits rythmiques qui sont si importants pour l'impression générale que donne une langue au point de vue phonétique, y manquent complètement ou sont tout indiqués de façon sommaire. Ce fait explique peut-être pourquoi, dans la phonétique scolaire traditionnelle, les voyelles et les consonnes ont toujours occupé plus de place que les faits prosodiques (intonation, accents, etc.) ".

Les orthophonistes ont essayé de remédier à cette situation en s'aidant de schémas intonatifs par exemple. Mais il faut reconnaître que les manuels pratiques, en France, ont peu abordé l'étude des faits prosodiques. Par contre l'étude des règles orthoépiques a toujours été florissante. Or ces règles, précieuses pour les étudiants avancés, se révèlent inopérantes avec les débutants et souvent même avec des étudiants moyens. D'une part, elles négligent elles aussi l'aspect prosodique, et, d'autre part, elles s'appuient sur le système écrit de la langue.

N'insistons pas sur le fait que, pour un bon nombre de non-spécialistes, l'orthophonie

1. *Il s'agit surtout à vrai dire de mémoire auditive. Mais il n'est pas interdit de penser que la représentation mentale d'un son jamais encore émis puisse être facilitée par la description physiologique et acoustique qui en aura été donnée.*
2. An outline..., *p.* 45.
3. La Voix, *P. U. F.*, *p.* 34.
4. La Phonétique, *P. U. F.*, *p.* 150. *Bloomfield exprime la même idée, dans* Language, *pp.* 87-89.

n'a jamais été autre chose que de l'orthoépie — comme si le fait de prononcer *balai* avec un [e] fermé ou ouvert avait jamais empêché un Anglais de diphtonguer! Mais revenons plutôt au problème de l'orthophonie envisagée sous son angle *linguistique*. Ce sera notre troisième critique, la plus importante.

c) Il semble bien que l'orthophonie — comme la linguistique dont elle s'inspirait — ait surtout été attirée par la correction du *détail*. On s'est trop volontiers imaginé que si l'on corrigeait une par une toutes les voyelles (en commençant toujours par le [i] — la première de la série des voyelles simples — et en finissant par le [ɔ̃] — la dernière des voyelles nasales), puis en prenant toutes les consonnes, l'une après l'autre, on obtiendrait finalement un bon accent. C'était ramener le rôle de la correction d'un accent étranger à celui de la phoniatrie. C'est-à-dire traiter un accent étranger comme on traiterait le zézaiement d'un Français, en français. (Alors qu'une fois ce défaut corrigé aucun problème ne se pose plus pour lui, car l'ensemble du système phonique n'est pas en cause.) Mais, pour un étranger, un son isolé mal prononcé n'est pas un cas en soi — une sorte de cas pathologique — c'est en réalité l'illustration particulière d'habitudes linguistiques générales propres à une structure phonique donnée[1]. C'est par cette structure que doit commencer toute correction pour être durable.

Or la notion de structure semble avoir été bien ignorée dans le domaine de la linguistique appliquée. Les travaux du Cercle de Prague, les idées de Gougenheim et Martinet, ont éveillé peu d'échos chez les orthophonistes français, même depuis qu'est parue la traduction française de l'ouvrage fondamental de Troubetskoy[2]. C'est la linguistique nord-américaine qui, pendant la guerre et surtout depuis, semble avoir tiré le meilleur parti des études structuralistes. L'école du Michigan avec Ch. C. Fries. K. Pike, R. Lado, celle de Middlebury avec P. Delattre puis F. Marty et celle de Georgetown avec Dostert en sont quelques témoignages éclatants parmi beaucoup d'autres.

d) Nous ferons enfin une dernière critique à la méthodologie de l'orthophonie. Mais cette

critique repose essentiellement sur *une insuffisance de la technologie*. Alors qu'aux États-Unis — où sont nés et où se sont développés de nombreux laboratoires de langue — on confie le soin des répétitions mécaniques aux machines, l'Europe presque tout entière en est restée à une conception archaïque du professeur[3]. Il répète sans cesse, gaspillant une énergie et un temps précieux dans un rôle qui n'est pas digne de lui. Son rôle, à lui, doit être d'expliquer, de contrôler, d'aider à corriger, en attendant le jour où la machine pourra le faire elle-même entièrement.

Pour nous résumer, disons que la méthodologie de l'orthophonie a subi l'influence de la phonétique générale et instrumentale. Elle a mis au point d'excellents procédés de correction. Mais elle semble bien s'en être tenue à des *techniques* de travail plutôt qu'à des *méthodes* au sens propre du terme. Sa conception détaillée des faits physiologiques et linguistiques s'appuie d'autre part sur une réalité secondaire, celle de l'écrit, lorsqu'elle utilise l'orthoépie. Ajoutons qu'on en est resté, dans la majorité des cas, à une conception "artisanale" de la correction, faute des moyens technologiques nécessaires.

En face de cette vue atomiste, la linguistique structurale nous fournit une vue d'ensemble; des moyens mécaniques nouveaux nous permettent d'exploiter systématiquement les facteurs audio-sensoriels. Nous reviendrons sur ce sujet en insistant d'abord sur la notion de structure en orthophonie. Nous verrons que cette notion n'implique aucunement le reniement des données antérieurement acquises, mais en permet une organisation systématique plus efficace, sous le double aspect phonémique et phonétique.

PIERRE R. LÉON.

1. *On voit tout de suite qu'il y aura autant de méthodes de correction que de groupes linguistiques en présence; d'où la difficulté — sinon la gageure — d'une méthode unique, pour des classes comportant des éléments hétérogènes linguistiquement.*

2. Principes de Phonologie, *traduits par J. Cantineau, Paris, 1957, Klincksieck.*

3. *Les rares exceptions, lorsqu'on a utilisé le disque, ont longtemps porté sur l'écoute des "beaux morceaux de notre langue", recommandés par l'abbé* Rousselot (Principes de Phonétique expérimentale, *t. II, pp. 1118-1138*) *et appliqués d'abord par sa cousine, M. de Saint-Genès, à l'audition de disques de François Coppée lu par Le Bargy* (cf. "*Cours de Gramophone*", Revue phonétique, *I, pp. 93-102, Paris,* 1911).

LE THÉÂTRE FRANÇAIS D'AVANT-GARDE

par ROLAND BARTHES

Qu'est-ce que l'avant-garde? C'est une notion essentiellement relative, ambiguë : toute œuvre de rupture a pu être en son temps une œuvre d'avant-garde, même si elle nous apparaît aujourd'hui démodée : c'est peut-être le cas d'*Hernani*, par exemple. Car il suffit qu'une œuvre rompe brusquement avec la tradition et qu'elle assume dans son style même un certain ton de provocation, pour qu'elle puisse constituer une œuvre d'avant-garde; mais il suffit aussi que la tradition la rattrape et la récupère, en s'assouplissant elle-même, pour que cette œuvre d'avant-garde devienne bientôt classique, et peut-être même un jour dépassée.

Pour être un phénomène régulier, l'avant-garde n'en est pas fatalement un phénomène éternel, ni même constant : il y a eu des époques sans avant-garde, il y aura peut-être de nouveau un jour un art à la fois libéré de provocation et d'académisme. En somme, pour qu'il y ait avant-garde, il semble que la société doive réunir deux conditions historiques : un art régnant de nature passablement conformiste, un régime de structure libérale; autrement dit, il faut que la provocation trouve à la fois sa raison et sa liberté. C'est pourquoi, dans les sociétés où les Lettres elles-mêmes sont soumises à une censure générale, l'avant-garde est impossible (par exemple dans un régime de type louis-quatorzien); et dans celles où l'art est complètement libéré, elle est injustifiée; cette libération est encore pour une bonne part utopique; mais il peut y avoir des libérations partielles : notre peinture contemporaine est si généralement émancipée qu'elle ne connaît plus, à proprement parler, d'avant-garde.

Donc l'avant-garde est fonctionnellement liée à un conformisme régnant mais non tyrannique; c'est pourquoi elle s'est facilement épanouie dans la société bourgeoise et libérale du premier vingtième siècle. Toutefois, pour provocante qu'elle soit, l'avant-garde n'est jamais complètement subversive : l'écrivain d'avant-garde est dans une situation contradictoire dont le paradoxe l'embarrasse et la limite : car, d'une part, il rejette violemment l'esthétique académique de sa classe d'origine, mais, d'autre part, il a besoin de cette classe pour en faire son public; par exemple, dans une société bourgeoise, l'écrivain d'avant-garde rejette les valeurs bourgeoises, mais ce rejet, qu'il constitue en spectacle, il n'y a finalement que la bourgeoisie qui puisse le consommer : en dépit des apparences, l'avant-garde est une affaire de famille. Et, comme toutes les affaires de famille, celle-ci comporte une agression limitée : entre le public et l'auteur d'avant-garde, il y a un rapport de conflit (beaucoup de spectateurs, exaspérés, quittaient les représentations de *En attendant Godot*), mais ce conflit est, sinon superficiel, du moins étouffé : l'art d'avant-garde (et notamment le théâtre) est un art du *malaise*.

« EN ATTENDANT GODOT » (BECKETT) AU THÉÂTRE DE BABYLONE

Rien n'illustre mieux la fragilité de l'avant-garde que l'histoire récente de notre théâtre français : il y a une dizaine d'années, un corps d'œuvres et de mises en scène dérangeait suffisamment le public et la critique traditionnelle, pour constituer incontestablement un théâtre d'avant-garde (c'est ce théâtre dont je m'occuperai ici); aujourd'hui, de toute évidence, ce corps est défait : ou bien les œuvres ont été " récupérées " par le grand public, ou bien les auteurs ont changé leur manière, ont renoncé à un théâtre de la provocation : le théâtre d'avant-garde est déjà, fort paradoxalement, un théâtre historique : en écrivant sur lui, nous ne faisons que l'embaumer; en somme, ce dont je traite ici, c'est déjà d'une légende de l'avant-garde; c'est pourquoi je n'aurai aucun scrupule à la réduire à ses noms les plus connus (Adamov, Beckett, Ionesco), quitte à sacrifier d'autres auteurs qui ont été, eux aussi, mais moins spectaculairement, des dramaturges d'avant-garde (Audiberti, Ghelderode, Pichette, Tardieu, Vauthier, Schéhadé, Genêt).

Et d'abord (car c'est peut-être le plus important), où s'est joué ce théâtre? Essentiellement, dans de petits, de très petits théâtres; les salles d'avant-garde, situées surtout

Rive Gauche, ne contenaient jamais plus de cent ou deux cents places; or, dans l'économie actuelle de notre théâtre, un tel chiffre n'est absolument pas rentable; cela veut dire que, même en cas de succès complet (ce qui n'arrive pour ainsi dire jamais avec des œuvres d'avant-garde), ce théâtre est, dès le départ, voué à la mort économique; ces salles ont d'ailleurs pour la plupart disparu : signe des temps, certaines sont devenues garage, ou cinéma. Et quand elles subsistaient encore, leur économie même, miséreuse, condamnait le théâtre d'avant-garde à un véritable paupérisme du style.

Quel était le public de ce théâtre? A l'origine, essentiellement un public intellectuel, c'est-à-dire, si l'on veut, un public de caste. Issu de la bourgeoisie, mais acceptant de la contester, ce public d'avant-garde n'est jamais cependant un public politisé : on connaît l'hostilité de l'idéologie communiste à l'art d'avant-garde. Il s'agit d'une subversion esthétique, voire morale (dans le cas de Genêt, par exemple), mais jamais révolutionnaire. Il s'ensuit que les ennemis de ce théâtre ne l'ont jamais été que pour des motifs éthiques, des humeurs; la grande critique, celle des journaux " bien pensants ", a souvent refusé l'avant-garde d'une façon vive, voire coléreuse, mais somme toute provisoire; il s'est toujours agi d'obstructions de retard, non de barrages vraiment destructifs. Seulement, comme cette grande critique a un pouvoir économique (une bonne critique d'un grand journal bourgeois, disait-on il y a quelques années, vaut un million de publicité) et qu'elle fait en quelques mots le triomphe ou la défaite d'un spectacle, ses " humeurs ", en dépit de leur légèreté, ont exercé une sorte de droit de vie ou de mort sur le théâtre d'avant-garde : une hostilité vive, un pouvoir immédiat, mais aussi, il faut le dire, peu d'acharnement, peu d'opposition philosophique profonde, tel est à peu près l'état du public conformiste (et de sa critique) à l'égard du théâtre même qui le conteste; on retrouve ainsi l'ambiguïté qui marque au départ toute œuvre d'avant-garde : contester le public dont elle a pourtant un besoin vital. On peut dire qu'entre l'avant-garde et la bourgeoisie (au sens éthique du terme) il y a comme un *jeu,* d'ailleurs bien plus dangereux pour l'une que pour l'autre : l'avant-garde est *à la merci* de son adversaire.

•

L'esthétique du théâtre d'avant-garde que je décris ici doit beaucoup de sa libération, sinon de ses formules mêmes, à l'œuvre d'Antonin Artaud; dans *Le Théâtre et son Double* (1938), ce grand surréaliste avait " radicalisé " l'expérience théâtrale, lui demandant d'oser une métamorphose complète de toutes nos façons de vivre, au prix de règles nouvelles, qui seront en grande partie celles de l'avant-garde : la pensée doit s'absorber entièrement dans la physique même de l'action dramatique : plus d'intériorité, plus de psychologie, et même, contrairement à ce que le bourgeois pense souvent de l'avant-garde, plus de symbolisme : tout symbole est réel; Artaud en vient à " totémiser " les objets, il veut que son public participe à la matière scénique comme un primitif à une cérémonie rituelle; et ce théâtre de l'anticulture (Artaud refuse avec violence et mépris tout le théâtre traditionnel, où l'on met sur scène des histoires d'argent, d'arrivisme social, de sexualité édulcorée), il lui faut évidemment un langage tout aussi libéré : non seulement la parole doit être " poétique " (c'est-à-dire immédiate, dégagée de toute rationalité), mais encore il faut comprendre dans le langage, sans aucune hiérarchie, les cris, les gestes, les bruits et les actes, dont le mélange doit produire sur la scène un carnage général et, pour tout dire, ce " théâtre de la cruauté ", qui est devenu la formule la plus célèbre d'Artaud.

Cette esthétique n'est pas passée telle quelle dans notre théâtre d'avant-garde; ses disciples les plus fidèles (mais déjà combien tempérés) seraient peut-être Vauthier, J.-L. Barrault; pour les autres, la conflagration demandée par Arthaud est devenue une sorte de " défection " insidieuse, étouffée, des valeurs dramatiques traditionnelles : le " théâtre de la cruauté " a plutôt accouché d'un " théâtre du malaise ".

Ce théâtre a toujours été un théâtre pauvre, ou mieux encore : qui a fait de sa pauvreté économique un style volontaire; le " paupérisme " de l'avant-garde a de la sorte pu recueillir des intentions esthétiques qui avaient fait leur preuve avant lui : le décor irréel de Max Reinhardt, par exemple, ou encore la promotion de l'éclairage, dont Appia avait fait la théorie (Vilar lui doit certainement beaucoup); ces deux techniques visent en particulier à diminuer le décor (parfois jusqu'à le détruire), à le remplacer par de simples panneaux, des tentures neutres (c'est le projecteur qui situera désormais les objets); il s'agit en somme de dépersonnaliser le décor, de faire de la scène une absence de lieu et une absence de temps; *En attendant Godot,* de Beckett, se passe au lieudit la Planche : " *On ne peut le décrire. Ça ne ressemble à rien. Il n'y a rien. Il y a un arbre* ". Peut-être cette neutralité du décor, outre qu'elle installe un lieu absurde, et rompt avec la familiarité traditionnelle de l'espace, a-t-elle pour fonction de dégager la parole, de lui laisser toute sa prééminence : pour que

la parole soit spectaculaire, on enlève toute signification au décor, qui, à l'inverse, dans le théâtre conformiste, livre au spectateur une grande quantité d'informations.

Autant le décor d'avant-garde est effacé, mis entre parenthèses, autant l'objet prend sur la scène une importance démesurée, terrifiante; on pourrait dire qu'ici, ce n'est pas la personne, c'est la chose qui vit. Chez Beckett, chez Ionesco, chez Adamov, l'objet est constamment soumis à une prolifération irrésistible. Cette vie des objets est évidemment hostile, parce qu'elle se fait sans l'homme : on reconnaît ici l'un des thèmes principaux de l'absurde existentiel, bien décrit par Sartre dans certaines pages célèbres de *La Nausée*. Pour les uns et les autres, il y a autour de l'homme, contre lui, une sorte de présence cancéreuse des choses : billards électriques du *Ping-Pong* (Adamov), chapeau de Lucky (*En attendant Godot*), meubles qui envahissent la pièce, pendule qui sonne trop de coups, cadavre qui grandit démesurément (Ionesco).

En somme on demande aux éléments vivants de se dépersonnaliser et aux éléments dépersonnalisés de s'animer. C'est cette loi d'inversion qui semble régler la théorie de l'acteur dans la dramaturgie d'avant-garde : l'acteur peut y être tout, sauf « naturel »; il peut être neutre comme un cadavre ou possédé comme un mage; l'important, c'est qu'il ne soit pas *une personne*. C'est là sans doute l'exigence la plus révolutionnaire de ce théâtre, parce qu'elle choque la valeur la plus solide de notre dramaturgie courante (depuis un siècle et demi) : le naturel de l'acteur. Aussi les acteurs d'avant-garde, auxquels on demande de renoncer à ce qui fait traditionnellement leur succès, ont-ils tendance à former un groupe à part : il leur faut beaucoup d'abnégation; encore ont-ils le plus grand mal à suivre une loi aussi rigoureuse; et c'est certainement l'une des causes de la dégradation fatale de l'avant-garde, que cette difficulté de l'acteur à s'abstenir de toute complaisance envers ce *naturel* qui fait la gloire de ses camarades sur d'autres scènes.

•

Toute cette dramaturgie tend, non pas à contester la personne humaine, mais, ce qui est peut-être plus gênant, à faire comme si elle n'existait pas. Cette négation de la personne (il vaudrait d'ailleurs mieux dire : négativité, car il s'agit de la désignation d'un état, non d'un acte véritable de destruction), c'est au niveau du langage humain que le théâtre d'avant-garde va surtout la développer.

Et ici encore, du théâtre traditionnel au théâtre d'avant-garde, ce sont deux conceptions générales qui s'affrontent. Pour le théâtre traditionnel, la parole est la pure expression d'un contenu, elle est considérée comme la communication transparente d'un message indépendant d'elle; pour le théâtre d'avant-garde au contraire, la parole est un objet opaque, détaché de son message, se suffisant pour ainsi dire à lui-même, pourvu qu'il vienne provoquer le spectateur et agir physiquement sur lui; en somme, de moyen, le langage devient fin. On peut dire que le théâtre d'avant-garde est essentiellement *un théâtre du langage*, où la parole elle-même est donnée en spectacle.

Ce spectacle est évidemment celui d'une provocation. Le théâtre d'avant-garde s'est attaqué aux points les plus socialisés de ce qui est l'institution la plus sociale du monde humain, le langage : d'abord et essentiellement au lieu commun, marque distinctive de ce que l'on pourrait appeler depuis Henri Monnier le langage-concierge; ensuite à la rhétorique des bonnes consciences, aux belles phrases issues d'un sentiment moral plein de suffisance; enfin au langage des intellectuels.

« LE PING-PONG » (ADAMOV)
AU THÉÂTRE DES NOCTAMBULES

« LE RHINOCÉROS » (IONESCO)
AU THÉÂTRE DE FRANCE

Quant aux formes mêmes de subversion, on peut dire qu'on en compte en gros trois, d'inégale importance. La première consiste à faire tourner les mots à vide, comme s'ils proliféraient mécaniquement : c'est ce que fait, d'une façon dérisoire, l'esclave Lucky, lorsque son maître lui dit de penser (dans *En attendant Godot*). La seconde subversion est plus subtile; on la trouve surtout chez Adamov, et notamment dans *Ping-Pong*; Adamov fait parler ses personnages comme si leurs paroles, leurs formules n'étaient ni tout à fait vivantes, ni tout à fait mortes, mais en quelque sorte *congelées*; c'est un langage *qui a été réel*, et qui par conséquent ne l'est plus, puisque la parole vraiment vivante est toujours présente; on pourrait dire, philosophiquement parlant, qu'ici, le *dire* ne fonde plus *l'être* des hommes, et c'est là une mutilation intolérable.

« LE VOYAGE » (G. SCHÉHADÉ) AU THÉÂTRE DE FRANCE

Le troisième procédé de subversion, dont Ionesco s'est fait le spécialiste, est plus grossier, moins nouveau peut-être, en dépit de sa vogue, mais plus immédiatement efficace : il consiste à respecter la rationalité de la syntaxe tout en disloquant la rationalité du message (*Le crime ne paie pas; ne faites pas de crime, vous serez payé*). Ce comique est d'un effet sûr, il s'apparente à celui de tous les jeux de mots. Ce qui est plus intéressant, parce que plus insidieux, c'est lorsque la dislocation porte sur la forme même de la rationalité, c'est-à-dire sur la logique; Ionesco use souvent d'un procédé que l'on trouve employé, avec beaucoup de sérieux, par certains psychopathes et que l'on appelle le raisonnement dissocié ou rationalisme morbide; l'exemple de ce faux raisonnement est donné par cet ancien conte oriental dans lequel on voit un homme accusé de rendre fêlé le chaudron qu'il avait emprunté et qui se défend par une argumentation, dont chaque phase annule naïvement la précédente (1. Je n'ai pas emprunté de chaudron; 2. Ce chaudron était déjà fêlé; 3. D'ailleurs, je l'ai rendu intact). De la même façon, lorsque Ionesco intitula l'une de ses meilleures pièces *La Cantatrice chauve*, un critique fort sérieux s'indigna de ce que non seulement il n'y eût sur scène aucune cantatrice, mais encore qu'elle ne fût nullement chauve!

Tous ces procédés sont fort actifs et donnent au théâtre qui les emploie une efficacité incontestable : ils nous forcent à nous interroger sur notre propre langage, ils ont une action critique salutaire. Mais où les choses deviennent moins simples, c'est que la destruction du langage commencée, rien ne peut plus l'arrêter. La subversion du langage débouche finalement sur une absurdité de l'homme. Or, le problème, ce n'est pas qu'une telle absurdité soit choquante (ce serait là un jugement moral), c'est qu'elle est impossible à soutenir longtemps : l'homme est condamné à signifier quelque chose. De même l'avant-garde est condamnée à redonner un sens au langage — ou à disparaître.

C'est qu'en effet, si l'on veut être rigoureux, la fin de toute destruction de la parole ne peut être que le silence : le langage, si anarchique soit-il, ne peut être lui-même son propre ennemi. Rimbaud et Mallarmé l'avaient bien compris, qui, l'un et l'autre, chacun à sa manière, ont achevé en pur silence la raréfaction de leur parole poétique. Nos auteurs d'avant-garde ont tous connu la tentation de ce paradoxe — ou de ce suicide : *Les Chaises* (Ionesco) sont la longue attente parlée d'un message confié à un orateur; et lorsqu'enfin l'orateur va parler on s'aperçoit qu'il est muet : le rideau ne peut que tomber. Ainsi tout le théâtre d'avant-garde est un acte théâtral essentiellement précaire, et pour ainsi dire truqué : il veut signifier un silence, mais ne peut le faire qu'en le parlant, c'est-à-dire en le retardant : il devient vrai quand il se tait.

•

Cette contradiction de nature, jointe à une transformation du public et à une évolution des auteurs eux-mêmes, explique sans doute l'éclatement de notre théâtre d'avant-garde. Son public s'est considérablement élargi, et l'on sait que l'œuvre, même écrite, est profondément tributaire du public qui la consomme : même si le texte ne change pas, les acteurs, la mise en scène changent, s'adaptent, plus ou moins consciemment, aux exigences du nouveau public. La mutation peut être très brusque : Ionesco a été pendant très longtemps considéré comme un auteur hermétique, joué pour quelques initiés; or il a suffi qu'Anouilh consacrât dans le *Figaro littéraire* un article favorable à Ionesco, pour que, du jour au lendemain, la bourgeoisie accueillît Ionesco, et changeât entièrement les conditions d'exploitation de son théâtre : Ionesco (joué au Théâtre de France) n'est plus un auteur d'avant-garde. Les auteurs eux-mêmes persistent d'ailleurs difficilement dans un théâtre de la négation. Ou bien, suivant le grand public, ils évoluent vers un théâtre à prétention humanisée (c'est le cas des dernières pièces de Ionesco), ou bien vers un théâtre politique (c'est le cas d'Adamov); ou bien ils se taisent (c'est, semble-t-il, le cas de Beckett); de toute manière, ils renoncent eux-mêmes à l'avant-garde — sans qu'à l'heure actuelle, on puisse prédire aucun mouvement de relève : certes, il se monte chaque hiver à Paris quelques pièces provocantes; mais ce ne sont encore, paradoxalement, que des imitations d'un style désormais suranné.

Un bilan? Il serait incontestablement positif. Le théâtre d'avant-garde dont je viens de parler a apporté à la scène française une large émancipation de ses techniques et de son langage; si, oubliant ses leçons souvent admirables, le théâtre devait retourner aux complaisances et aux clins d'œil complices du théâtre traditionnel, ce serait sans doute une régression lamentable. Mais ce qu'on peut souhaiter cependant, c'est qu'à ce langage nouveau le théâtre nouveau sache soumettre des pensers nouveaux, et que la libération du langage théâtral s'accompagne d'une réflexion sur notre monde réel, et non sur un monde vain.

ROLAND BARTHES.

ORIGINALITÉ DE LA CIVILISATION FRANÇAISE

par JEAN ROCHE
PROFESSEUR A LA FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES DE TOULOUSE

LA CHAPELLE-SOUS-BRANCION (BOURGOGNE)

Sans doute est-il difficile de définir en quelques pages la singularité d'une nation à vocation universaliste. Peut-être est-ce inutile lorsqu'on s'adresse à des étrangers qui nous font l'hommage de s'intéresser à la France parce qu'elle est justement la France et qui pourront mieux que nous saisir ses traits particuliers. Il nous semble pourtant indispensable d'attirer l'attention de nos amis sur quelques points fondamentaux : faute de les examiner, on risquerait de commettre de lourds contresens, du fait même qu'*on s'en tiendrait aux apparences.*

S'il est vrai qu'il y a une manière " française " de vivre... et de se tuer en automobile, c'est que la civilisation n'est pas unique et qu'elle ne se confond ni avec les sciences pures ou appliquées, ni avec la culture générale, simples éléments d'un patrimoine dont le bilan révèle toute la valeur de l'expérience et de la volonté du groupe humain qui en a hérité et qui y puise de quoi se maintenir en forgeant son propre avenir. Le temps et l'espace interviennent donc dans l'élaboration d'une civilisation. Et si la France, en tant que vieille nation, possède une certaine originalité, c'est qu'elle le doit d'une part aux données de la nature et d'autre part aux efforts des hommes.

" FRANCE LA DOULCE "

" France la doulce ", a-t-on dit autrefois, " Douce France ", a redit la chanson ainsi intitulée, interprétée par tant de nos artistes, enregistrée sur disques, fredonnée dans maint pays. Cette douceur ne provient-elle pas d'abord d'un climat tempéré? Point de rigueur excessive des hivers, point d'étés accablants; mais l'alternance d'une saison " lucidement "

VENDANGES

froide et d'une saison assez chaude pour mûrir les riches céréales et les vins depuis longtemps réputés; mais un printemps souriant et un automne coloré, riche en fruits, sans mélancolie, sinon romantique. Cependant l'Est, plus continental, a des saisons plus tranchées et le Midi méditerranéen plus de soleil. Enfin une guirlande de stations de montagne scintille des neiges offertes aux skieurs, portant à son période l'animation que l'électricité a éveillée dans les vallées les plus reculées et autrefois déshéritées.

Le relief, rarement massif, n'a guère interdit les communications; il a plutôt orienté les courants de circulation entre les diverses régions que son articulation avait dessinées. Les grandes chaînes étant alignées à la périphérie ont tracé des frontières naturelles sans les rendre hermétiques; les larges vallées qui les séparent du Massif Central et les vastes plaines qui environnent celui-ci s'offraient aux groupements humains et à l'agriculture.

LE PAYSAGE RURAL

Deux traits, apparemment contradictoires, ne peuvent pas ne pas frapper l'observateur qui provient de certains autres pays européens ou des pays neufs.

Le premier est *la proportion de terres non seulement arables mais cultivées régulièrement* (36 millions d'hectares sur un total de 55 millions d'après les statistiques); on peut dire que la faible superficie inutilisée est pratiquement inutilisable à cause de la nature du sol, de la pente du relief ou de la rigueur du climat en haute montagne; on constate aussi, immédiatement, que ce sol arable n'a pas été offert aussi largement aux premiers occupants, mais qu'il a été conquis, transformé, amélioré par le travail de toute une chaîne de générations, par un travail longtemps opiniâtre puis scientifique, par un travail longtemps manuel puis mécanisé et récemment motorisé. C'est grâce à ce labeur que la France est cultivée comme seuls le sont ailleurs les jardins et que l'hérédité paysanne de notre civilisation se révèle indéniable au premier examen, profonde au second.

L'autre trait non moins surprenant pour tel étranger, c'est l'*omniprésence de l'arbre*, et dans de belles forêts qui recouvrent les sols les moins favorables à l'agriculture, et en bouquets au milieu des champs, et en lignes à leur périphérie : haies des bocages de l'Ouest, pommiers de Normandie, ormes et chênes têtards, vergers ou pêchers de vignes dans le Midi méditerranéen, qui est pourtant la région la moins pourvue d'arbres.

Deux autres traits se dessinent à leur tour, moins dominants sans doute, mais frappant presque aussi vivement ceux qui découvrent la France rurale, ne fût-ce qu'en passant.

C'est d'abord *la prédominance de la polyculture* pratiquée sur des exploitations généralement divisées en petites parcelles. Fruit de l'expérience ou tare d'un long passé, obstacle à la modernisation soucieuse de rentabilité ou source d'un équilibre régional non moins précieux, survivance des vieux

UN HAMEAU

UN ARTISAN

UN ARTISAN

LA « CARAVELLE »

FENAISON
DANS LES ALPES

" pays " qui se sont intégrés peu à peu dans la communauté nationale sans que celle-ci effaçât les limites des horizons et des possibilités premières que la nature offrait à l'homme.

C'est encore *la prédominance de l'association de l'agriculture à l'élevage*; voilà de quoi étonner l'étranger venu ou bien d'une région d'élevage extensif ou bien d'un pays agricole, pratiquant le plus souvent une monoculture d'exportation; le voyageur comprendra vite l'importance de cette association comme facteur de prospérité des deux activités qui s'épaulent et des exploitations qui les réalisent, comme facteur d'un équilibre régional et même national. Entendons par là une harmonie ou plutôt une tendance à l'harmonie entre les besoins d'une population et les moyens de les satisfaire, dans le cadre naturel de la nation depuis longtemps constituée, mais d'autant moins repliée sur elle-même et d'autant moins xénophobe que sa position géographique la mit aussitôt au contact d'autres groupes, d'autres nations, d'autres civilisations.

CONTACTS ET ÉCHANGES

Alors qu'elle est plus largement ouverte sur l'Atlantique que sur la Méditerranée, c'est par cette mer que se sont noués les premiers liens de la France, des habitants du territoire de l'actuelle France avec d'autres peuples, dont les apports de civilisation sont aussi anciens que considérables. Pas plus que l'on n'imagine l'importance de ces échanges d'autrefois, on ne pense à dater l'introduction de la charrue, du blé, de l'olivier, de la vigne. On a peine à croire que le sucre, les tissus de coton et de soie étaient l'objet de commerce sous les Mérovingiens, que les aromates et les épices l'étaient déjà sous les Carolingiens. Des produits allaient d'ailleurs jouer un rôle important plus tard, après la découverte des routes atlantiques par les Portugais, avec les alcools, le tabac, le maïs et la pomme de terre rapportés des Amériques par Lisbonne et Séville puis par Bordeaux et Nantes et Rouen... On ne saurait oublier les multiples liens noués dès le Moyen Age avec l'Angleterre, comme avec les Flandres. Révolution industrielle du XVIIIe siècle, mais aussi, mais surtout révolution agricole sans laquelle celle-là n'eût pas pu se réaliser : ce n'est pas seulement le coke, la machine à vapeur, la navette volante qui changent la face et la destinée de l'Europe occidentale, de la France comme de l'Angleterre, c'est aussi la charrue brabant, la culture sans jachère qui va doubler en une ou deux générations la superficie utilisée pour nourrir chaque année la population croissante, c'est aussi la sélection du bétail, la prairie artificielle, le sucre de betterave, venu de l'Est continental comme à l'origine l'assolement triennal et la charrue à roues, puis entre-temps l'imprimerie, l'horlogerie, certaines formes de banque et de capitalisme empruntées à l'Alsace, à l'Allemagne, à la Suisse.

Si ces contacts et ces échanges ont enrichi [illegible] et transformé sa civilisation, ils ont comme fécondé son invention : de l'art ogival (dit à tort gothique puisqu'il est né en Ile-de-France) à l'électricité, l'automobile (car il fut un temps pas si lointain où la France exportait aux États-Unis les châssis des voitures et des camions montés et utilisés outre-Atlantique), à l'aviation enfin, aussi bien lors de ses débuts qu'en lançant la Caravelle, la France a rayonné et rayonne toujours sur l'Europe et sur le monde, jouant un rôle disproportionné avec son étendue et avec sa puissance matérielle. Cela n'a pas été, ou n'est pas sans lui poser de redoutables problèmes, mais il semble bien que ni sa force militaire ni son rôle diplomatique, même prépondérants à certaines époques, n'ont jamais déterminé dans le temps ni dans l'espace les limites à l'intérieur desquelles brillaient les arts et la pensée des Français. Et c'est là que nous retrouvons la vocation universaliste de la France. L'ancienne Sorbonne s'ouvrit aux maîtres étrangers comme la moderne École de Paris aux artistes étrangers qui souhaitent respirer l'air stimulant de cette ville et fondre les pépites apportées chez eux dans le creuset parisien d'où sortirait un nouvel enrichissement du patrimoine commun. Soyons, pour en être fiers mais non pour en être vains, sachons qu'il n'y a sans doute pas d'autre ville au monde où tant d'étrangers souhaitent venir, pour mainte raison, et qu'il n'y en a assurément pas d'autre où ils se reconnaissent en débarquant, où ils se sentent immédiatement chez eux, c'est-à-dire dans leur patrie d'élection. A nous de nous acquitter au mieux des devoirs d'hôtes qui nous incombent, à nous de prendre conscience des exigences de ces amitiés. Et la première sera de prévenir les nouveaux venus, ou ceux qui rêvent d'y venir demain, de tout ce qu'il y a de singulier dans la constitution de notre nation; il faut leur épargner d'être surpris par ce qui leur semblera archaïsme ou contradiction, il faut leur exposer ce qui est le bilan d'une longue histoire nationale.

Ce serait un lieu commun que de rappeler certains fastes de notre passé, connus de tous. Ne vaut-il pas mieux suggérer d'abord à nos amis étrangers de fixer ou de tenter de fixer des jalons communs à leur histoire et à la nôtre, de voir jusqu'où nous pouvons

LAROQUE-DES-ARTS (LOT)

remonter ensemble la chaîne des générations et si les chaînons sont commensurables. Certains saisiront alors bien mieux ce qu'est une vieille nation. Il ne sera sans doute pas mauvais de leur dire que le peuple français n'a jamais été aussi jeune et que la gérontocratie dont a péri mainte république passée devient de plus en plus inconcevable en France, au moment même où la durée moyenne de l'existence s'allonge considérablement. Forts de cet optimisme, nous devons représenter à nos amis du dehors le long effort des hommes qui ont fait la France où nous vivons, nous pouvons essayer de mesurer ce que nous leur devons, puis de lever les hypothèques qui pèsent sur la génération contemporaine. Il nous faudra aussi éviter d'éblouir nos hôtes par des paradoxes trop faciles, parfois subtils, souvent superficiels, éviter de faire de l'esprit si nous voulons leur faire comprendre l'esprit de notre peuple. Il faudra surtout, en remontant justement des apparences à la réalité profonde, leur expliquer nos manières de vivre et notre mentalité, dénouer patiemment pour eux les contradictions dans lesquelles nous ne devons pas nous laisser enfermer. Nos hôtes étrangers reviseront alors d'eux-mêmes les idées reçues, les préjugés qui auraient pu les prévenir contre nous où leur masquer les manifestations d'idées qu'ils auront découvertes et de sentiments qu'ils auront éprouvés en vivant avec nous.

NOTRE MANIÈRE DE VIVRE

Ils se seront sans doute habitués plus aisément à nos manières de nous vêtir et de nous nourrir qu'à notre conception traditionnelle du logement, puisque, jusqu'à l'apparition récente de la législation favorisant l'accession à la propriété, le Français moyen n'a eu d'autre souci que de payer le loyer le plus bas possible, sans préoccupation du confort véritable ni, il faut bien l'avouer, de l'hygiène considérée ailleurs comme indispensable. Après avoir été la cible des lazzi populaires, le " proprio " ou " probloc " ne saurait vivre aujourd'hui dans l'oisive aisance que les loyers, même corrigés, ne peuvent lui assurer. Thème de littérature ou de propagande politique, c'est un sujet délicat, mais il faut tout de même expliquer à l'hôte étranger pourquoi tant de façades ont besoin d'être ravalées et tant d'intérieurs modernisés, pourquoi le Français moyen ne réserve qu'un pourcentage réduit de ses revenus ou de son salaire à son logement, peut-être parce qu'il doit dépenser proportionnellement beaucoup plus que d'autres pour son alimentation. Le problème nous sera posé par les étrangers qui viennent en France, par les étudiants tout particulièrement. Nous leur donnerons donc notre réponse personnelle, vaille que vaille, car il ne faut pas suivre l'exemple du préteur romain mais traiter des détails, surtout quand ils concernent la vie quotidienne.

Ce que l'étranger saisira sans difficulté d'après quelques exemples, c'est que, dans notre pays, les efforts des hommes pour satisfaire des besoins dits élémentaires ont été transcendés depuis longtemps. On ne produit pas seulement des denrées alimentaires, car l'effort, l'expérience, la volonté des hommes aboutissent à la création de fruits, de légumes, de viandes, de fromages, de vins choisis, réputés. Il est tout de même significatif que des mots comme *roquefort*, *bourgogne*, *champagne*, *cognac* soient connus dans le monde entier, synonymes de ce qu'il y a de meilleur dans ce domaine de la table, que ces produits — fort coûteux au loin, on l'imagine — soient servis les jours de gala, que l'on cherche à les copier ou que l'on cède, ici ou là, à la tentation de recouvrir de cette prestigieuse appellation un produit local ne méritant guère pareil honneur. Certes d'autres pays produisent un vin ou un alcool ou un fromage de grande réputation, mais aucun n'en a autant et de si variés. Cela n'est pas un hasard, c'est un fait de civilisation. Que l'on conduise donc le voyageur dans une zone de vignoble, qu'il assiste aux travaux, qu'il s'entretienne avec nos paysans et il découvrira (comme maint citadin français) la somme de vertus humaines nécessaires à une telle élaboration. Il n'aura pas besoin de découvrir, car il le sait déjà, qu'un beau jour la fourniture des vêtements a débouché à Paris sur la Haute Couture et que toutes les tentatives de la copier ou d'implanter ailleurs une semblable activité créatrice ont échoué. Comme pour les grands crus il faut un certain terroir, un certain climat pour que réussisse le tour de main ou pour que jaillisse la création. C'est donc tout cela qui fait le succès singulier de nos produits de choix, c'est aussi ce qui a dû exalter ceux qui les obtiennent à force de patiente sagesse comme ceux qui les créent dans l'enthousiasme d'un atelier. L'art de bâtir autrefois les églises et les palais, aujourd'hui les immeubles fonctionnels créés par le maître d'œuvre, l'architecte, l'urbaniste, a non seulement donné sa physionomie à la France, mais a transformé celle de mainte capitale lointaine. Quant aux écoles de sculpture et de peinture, elles ont exprimé les tendances successives et les génies divers de nos artistes, elles ont assimilé leurs apports et brillé de nouveau d'un éclat universel. Certes ces artistes sont des êtres d'exception, mais ce n'est pas sans subir leur influence que les hommes les plus modestes vivent dans le cadre que ceux-là ont façonné, embelli, enrichi. Même sans en prendre conscience, le Parisien le plus blasé ressent toujours une impression lorsqu'il entrevoit Notre-Dame ou les Invalides. L'église Saint-Sernin de Toulouse a pour sœur celle de Saint-Jacques-de-Compostelle et Versailles a essaimé des copies jusqu'à l'Est de l'Europe; du réveil de la sculpture romane en Occident jusqu'aux chocs des ateliers abstraits, du travail de l'artisan à la conception de l'artiste, nous retrouvons ces contacts, ces échanges et cette originalité d'une technique toujours si sûre qu'elle produit de la beauté.

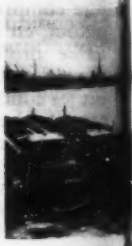
Ainsi s'explique sans doute que la France, toujours exigeante pour elle-même, se soit dotée d'une main-d'œuvre experte, qu'elle crée et produise le plus souvent des articles chers parce que soignés. Ainsi s'explique son aptitude, mieux sa vocation, à exporter " de la matière grise ", suivant l'expression moderne. Ingénieurs, chercheurs, professeurs français se retrouvent aux quatre coins du monde parce qu'on les y a appelés. Ne voilà-t-il pas l'hommage le plus éclatant qui ait été rendu à notre Université?

Mais ne voilà-t-il pas posé le problème de notre langue, de sa structure, de son enseignement au-dehors? Langue faite pour la clarté démonstrative d'une prose dense plus que pour la poésie; langue compliquée pourtant, formaliste, rendue plus difficile encore par une orthographe arbitraire. C'est parce qu'elle est difficile qu'il est utile de l'apprendre, prétendent certains. N'est-ce pas plutôt parce qu'elle est riche en nuances, subtile et ferme, apte à suggérer les sentiments comme à exprimer les idées, qu'elle parle en même temps au cœur et à la raison, n'est-ce pas aussi parce qu'elle est le véhicule d'une littérature incomparable par l'inépuisable richesse d'une production aussi régulière que variée? Pourtant si, à l'étranger, on désire apprendre le français, ce n'est pas seulement pour relire Racine ou Chateaubriand ou pour découvrir l'existentialisme avant qu'il ne soit entièrement démodé (et les modes intellectuelles vont plus vite encore à l'étranger que là où elles sont nées), mais aussi, mais surtout pour utiliser les livres techniques, pour suivre les cours de nos Facultés, de nos Écoles d'Ingénieurs. *BB* sont bien les initiales d'une vedette française, celles de la fameuse détentrice du record du monde de vitesse sur rails.

Le cinéma, il est vrai, tend à remplacer la littérature dans la faveur populaire ici et là. Pourquoi ne pas rappeler à nos amis étrangers que nos films ne leur donneront que rarement une image authentique et fidèle de notre manière de vivre, de notre jeunesse ou de notre mentalité, pour la bonne raison que, comme le romancier, le cinéaste étudie des cas, que la camera grossit encore plus les effets et déforme davantage que l'écriture, qu'enfin le succès de certains films à l'exportation provient des défauts justements dénoncés chez eux par de bons esprits?

ALPAGE

ROUTE DE F



PORT DE ROU

NOTRE MENTALITÉ

Notre dernière tâche sera d'initier l'étranger à notre mentalité, et ce ne sera pas facile : notre pays, attaché à la démocratie sociale et politique, a un faible pour les individualités brillantes; ses habitants, pourtant laborieux, paraissent frivoles; sa tradition de révolutions fait des Français un peuple conservateur, contrairement à ce qu'ils croient et à ce qu'on pourra croire. Peut-être notre individualisme, que d'aucuns disent excessif, est-il hérité des Gaulois. Il est en tout cas fortement ancré en nous et il empêche le développement des mouvements de masse, des poussées grégaires. Il nous rend donc particulièrement difficiles à gouverner. Et pourtant à sa chère liberté le Français préfère encore l'égalité, qu'il surveille d'un soin jaloux de peur que son prochain immédiat ne bénéficie d'un avantage quelconque dont lui-même serait privé. L'étranger admis dans nos familles sera frappé par leur cohésion difficilement pénétrable comme par l'importance du " Cela ne se fait pas "... Héritage complexe d'une longue période monarchique basée sur les privilèges limités par autant de franchises, revendication ou respect des droits de l'homme, sens ou crainte de l'exception à l'intérieur du groupe... Car l'intellectualisme sur lequel s'appuie l'individualisme suppose la conscience sociale. C'est par rapport à autrui que le ridicule a tué, que le mot d'esprit porte, que les douceurs de la vie se savourent. Or cette apparente légèreté s'associe depuis toujours à une minutieuse ardeur au travail, à un travail volontiers artisanal, celui d'un homme, d'une famille ou d'une petite équipe. Voilà autant de cellules traditionnelles, autant de défenses solides pour les routines, autant d'obstacles aux innovations scientifiques, techniques, sociales, sinon politiques. Nous sommes cependant loin d'avoir énuméré toutes les capacités inventives de nos aïeux ou de nos compatriotes, et les étrangers sont frappés bien plus vivement que nous par la fréquence de nos révolutions. Mais le Code civil évolue moins vite que le droit constitutionnel et les mœurs moins vite que le Code. Que de villes ou de bourgades de province, que de scènes paraissent encore dignes de la plume de Balzac, de Flaubert, de Maupassant! Toutes ces forces agissent par couples dont les résultantes, loin d'être immobiles, n'expriment qu'un équilibre toujours instable et parfois surprenant.

Proposons donc à nos visiteurs de s'enfoncer dans nos campagnes, de suivre des routes souvent établies sur les épaisses et profondes dalles d'une ancienne voie romaine, mais vivantes, animées, comme les groupes humains auxquels elles conduisent. Quant aux paysages qu'il apercevra chemin faisant, notre hôte n'aura pas à les découvrir. Car s'il y peut déceler la marque du long travail des hommes qui les ont façonnés, ce qu'il va reconnaître d'emblée ce sont les images qu'en ont données nos peintres et nos écrivains. N'est-il pas symptomatique qu'on ne découvre plus la physionomie de notre pays qu'à travers le prisme de leur sensibilité et sous l'angle de vue qu'ils ont choisi? Mais n'est-ce pas justement là et la définition et la marque d'une certaine civilisation?

JEAN ROCHE.

CÉZANNE : LA SAINTE VICTOIRE

B CHRONIQUES

LE CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE SÈVRES

Le *Centre International d'Études Pédagogiques* est un organisme ministériel destiné à l'information pédagogique des professeurs déjà en exercice et de tous ceux qui désirent choisir une carrière d'enseignement.

Ouvert en 1945, alors qu'une réforme de l'enseignement préoccupait tous les esprits, il fut d'abord créé pour accueillir les professeurs volontaires qui désiraient participer à un vaste effort de rénovation pédagogique, connu sous le nom de « Classes Nouvelles ». Cet effort se poursuit sans cesse et, sous l'impulsion de Madame l'Inspectrice Générale Hatinguais, Sèvres inspire et anime la recherche permanente des méthodes d'enseignement applicables dans les lycées français. Pour que de telles études ne restent pas théoriques, le *Centre International d'Études Pédagogiques* profite de la présence dans ses murs d'un lycée où les nouvelles conceptions pédagogiques trouvent un point d'application pratique. Les visiteurs accueillis à Sèvres peuvent séjourner dans les classes de ce « lycée pilote », qui groupe 2 700 élèves et comporte toutes les sections des enseignements élémentaire, complémentaire, secondaire et technique.

Le *Centre International d'Études Pédagogiques* est ouvert :

— *Aux professeurs français* qui viennent en groupes nombreux participer à des journées d'information ou de perfectionnement organisées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

— *Aux professeurs de tous pays :*

a) Les visiteurs *individuels* sont accueillis par des professeurs français qui les entretiennent de leurs propres expériences et organisent pour eux des programmes de stage. Ils séjournent dans les classes du lycée, prennent contact avec les élèves, visitent d'autres établissements d'enseignement, participent à la vie culturelle française, sont mis au courant de l'activité économique et scientifique de notre pays, etc. Ces visiteurs peuvent, s'ils le désirent, être hébergés au Centre même.

b) Lorsque les visiteurs viennent *en groupe*, ils participent à des stages organisés à leur intention. Le programme de ces rencontres tient compte de la nationalité, de la discipline enseignée et des souhaits des stagiaires. Il comporte des séjours dans les classes du Lycée de Sèvres et d'autres établissements, des entretiens, des exposés théoriques ou pratiques, des visites de musées, des spectacles. Certains programmes visent à donner une information générale sur l'enseignement en France et la civilisation de notre pays, d'autres, au contraire, sont beaucoup plus spécialisés.

Ce sont des accords avec le Ministère français des Affaires Étrangères et la Direction de la Coopération avec l'Étranger et la Communauté qui permettent le plus souvent de telles rencontres. Pour tous les renseignements, il suffira de s'adresser directement au *Centre International d'Études Pédagogiques*, 1, avenue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

L'un des bienfaits de Sèvres est de rompre l'isolement et d'élargir l'horizon. C'est pourquoi nous souhaitons que les professeurs français et étrangers, de plus en plus nombreux, en prennent le chemin, soit pour affermir leurs propres principes, soit pour les confronter avec d'autres et les assouplir et les modifier. Il ne s'agit point de « formation » doctement codifiée, et rien n'en jaillira s'il n'y a point apport personnel et bonne volonté première, mais, à tous ceux qui désirent continuer toute leur vie à « chercher », le *Centre International d'Études Pédagogiques* de Sèvres offre une possibilité de contact et d'enrichissement.

en deux mots...

UN HOMMAGE A LA MÉMOIRE D'ÉMILE HENRIOT a été rendu au cours de l'Assemblée Générale de l'*Alliance Française*, le 2 juin, en présence de M. Basdevant, Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques, et M. Hessel, Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Etranger. M. Marc Blancpain, dans son rapport général, a brossé un tableau des activités croissantes de l'*Alliance française*.

CINÉMA ET GRAMMAIRE FRANÇAISE : deux films illustrant des notions de syntaxe française, destinés plus particulièrement aux enfants, sont les dernières réalisations cinématographiques du C. R. E. D. I. F. (Saint-Cloud) avec quatre courts métrages éducatifs s'adressant aux travailleurs nord-africains en France.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE aux Étrangers a fait l'objet d'un premier colloque organisé par le B. E. L. à Sèvres avec le concours de Madame l'Inspectrice Générale Hatinguais et de professeurs spécialisés dans cet enseignement. Un exposé de M. G. Raillard a été suivi d'un débat sur l'initiation au texte littéraire et l'explication de textes. De nouvelles réunions sont prévues; *Le Français dans le Monde* en rendra compte.

« KOL ISRAEL » DIFFUSE sur ses antennes le cours pour débutants « Le Français chez Vous » d'Henri Appia et Jean Guenot réalisé dans les studios de la R. T. F. Ce cours est également diffusé par Radio Athènes et Radio Varsovie. Les disques extraits de ces émissions sont à la disposition du public ainsi que les manuels. S'adresser à la R. T. F., 107 rue de Grenelle, Paris, 7e.

LE CENTRE D'ÉTUDE DU VACABULAIRE FRANÇAIS de Besançon a entrepris avec l'aide du Centre National de la Recherche Scientifique l'établissement d'un lexique général de la langue de Rabelais. En liaison avec le B. E. L., le *Centre de Linguistique appliquée de Besançon* commence un dépouillement des systèmes phonémique et phonétique de différentes langues comparées au français.

LE STAGE DE PAQUES du C. R. E. D. I. F. s'est tenu du 27 mars au 7 avril à Paris, avec la participation de 25 professeurs dont la plupart sont appelés à enseigner le français dans des centres audio-visuels à l'étranger. Parmi les conférenciers qui se sont joints à l'équipe du C. R. E. D. I. F. dirigée par M. P. Rivenc, mentionnons M. Courdy, Chef de la section « Le Français par la Radio et la Télévision », et M. Reboullet du B. E. L.

LA QUINZAINE POLONAISE EN FRANCE s'est déroulée à Paris du 10 au 24 avril. Diverses manifestations culturelles l'ont marquée : expositions d'architecture et d'archéologie, présentation de films, conférences culturelles, concerts à la Salle Gaveau, etc...

STAGES A SÈVRES : du 7 au 11 avril, stage réservé aux professeurs romanistes belges — du 12 au 25 avril, 70 professeurs et étudiants de Grande-Bretagne et du Commonwealth ont suivi un stage d'éducation comparée — du 26 avril au 28 mai, séjour de 25 professeurs de français soviétiques — du 8 au 13 [illegible], stage organisé par le B. E. L. pour les professeurs français du Cambodge — du 24 au 28 mai, stage réservé aux professeurs romanistes sarrois.

L'ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE offrira cet été un voyage en France à un groupe important d'élèves de ses lycées du Proche-Orient. Ce séjour a pour but de faire connaître à ces jeunes gens et ces jeunes filles les richesses culturelles de la France.

LA TÉLÉVISION ALLEMANDE a fait un reportage sur l'École Pratique et la Maison de l'*Alliance Française*. Signalons, parmi les activités de l'École, le succès auprès des étudiants des visites d'information technique : les chantiers de construction des zones à urbaniser de la banlieue parisienne nord; le centre de recherches de l'Électricité de France à Chatou et la raffinerie de Petit-Couronne.

QUELQUES CHIFFRES : la production de livres français s'est élevée en 1960 à 11 872 ouvrages (dont 1 298 traductions); l'exportation de livres français à l'étranger fait ressortir, par rapport à 1959, une augmentation de 21 % (en poids) et de 27 % (en valeur). Au début de l'année 1961, on compte en France 13 millions de postes de radio et 1 960 000 postes de télévision pour une population de 45 730 000 habitants.

AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES de l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger : l'Assemblée Générale, dans sa réunion du 16 mars, a décidé d'interrompre la publication de son bulletin de documentation. Un accord amiable étant intervenu entre le bureau de l'Association et la revue *Le Français dans le Monde*, tous les membres abonnés au bulletin recevront pendant un an la revue.

en deux mots...

ENSEIGNEMENT

EUROPE : La Commission mixte franco-allemande s'est réunie le 14 mai, a étudié les problèmes posés par l'équivalence de diplômes et s'est intéressée aux échanges de professeurs « invités ». Il a été convenu de prendre toutes mesures susceptibles de développer l'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne.

La Commission mixte franco-italienne a également étudié les problèmes d'équivalence, ainsi que le développement d'échanges de lecteurs et d'assistants.

Des conversations culturelles se sont engagées avec la Roumanie et la Hongrie en vue du renouvellement des protocoles d'accord culturel.

Le premier congrès pédagogique des professeurs chypriotes de français s'est tenu cette année à Chypre à l'Institut de langues étrangères.

AFRIQUE-ASIE : Création d'un centre pour l'enseignement du français par les méthodes audio-visuelles au Lycée de la *Mission Laïque Française* à Addis-Abeba.

Des postes pour l'enseignement audio-visuels sont en cours de création à Accra au Ghana, à Ibadan en Nigéria, à Karachi, à Bangkok et à Djakarta.

Création d'un poste de lecteur de français auprès de l'Université de Nanza de Nagoya au Japon.

La Commission culturelle mixte franco-israélienne a tenu sa deuxième réunion à Paris, les 29 et 30 mai : on y a débattu de l'enseignement français en Israël et de l'enseignement de l'hébreu en France ainsi que des échanges techniques et universitaires.

MAROC-TUNISIE : 1 150 postes d'instituteurs et institutrices sont à pourvoir par du personnel français au Maroc et en Tunisie à la rentrée du 1er octobre 1961. Près d'un millier de postes de professeurs licenciés de toutes les disciplines sont vacants pour la même date dans l'enseignement secondaire ou technique. Une importante campagne de recrutement a été engagée en France en vue de satisfaire ces demandes.

Les arrêtés du Ministère de l'Éducation Nationale français autorisant l'homologation des diplômes marocains d'enseignement supérieur y compris le baccalauréat marocain, vont incessamment paraître. Les titulaires de ces diplômes obtiendront les diplômes correspondants des Facultés françaises.

CAMBODGE-LAOS : Du 29 mai au 9 juin s'est tenu à Phnom-Penh un stage destiné aux professeurs cambodgiens de français du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il était consacré aux méthodes modernes d'enseignement du français considéré comme langue vivante étrangère.

Au Centre National d'Éducation à Vientiane, un stage de perfectionnement des maîtres laotiens s'est tenu du 22 mai au 17 juin.

MANIFESTATIONS ARTISTIQUES

AMÉRIQUE DU SUD : Représentation de la Compagnie Madeleine Renaud-Jean-Louis Barrault au Brésil, en Argentine et en Uruguay (mai-juin).

AFRIQUE : Représentations de M. Marcel Marceau et de sa compagnie en Afrique du Sud (juin, juillet, août).

Exposition d'affiches contemporaines au Cap et à Johannesburg (mars-avril).

Participation française à l'Exposition Internationale d'Art Nègre de Salisbury.

MOYEN-ORIENT :

LIBAN : Participation de la Comédie-Française au Festival de Baalbeck (juillet).

EUROPE :

AUTRICHE : Représentation du Théâtre de l'Atelier.

Représentation du Théâtre de la Cité Villeurbanne (direction : M. Roger Planchon).

Exposition de sculpture française contemporaine (juin-septembre).

Participation de la Section Française de la Société Internationale pour la musique contemporaine au Festival de Vienne (juin).

ESPAGNE : Représentations de la Comédie-Française (avril-mai).

Participation de 50 artistes du Corps de Ballet de l'Opéra au Festival de Grenade (juin).

Semaine de musique espagnole et française à l'Institut Français de Madrid avec le concours de Mme Lelia Gousseau, du Quartette de la Radio nationale espagnole et de l'Ensemble instrumental de Toulouse.

ITALIE : Représentations du *Théâtre National Populaire* à Rome, Milan, Turin (mai-juin).

CINÉMA

Le cinéma français est le vainqueur du palmarès des prix de la critique allemande avec : *Hiroshima mon amour*, *Les Jeux de l'Amour*, *Zazie dans le Métro*, *Moderato Cantabile*, *A Bout de Souffle* et *Tires sur le Pianiste*.

Le film d'Alain Resnais *Hiroshima mon amour* remporte dans le monde entier un succès certain (prix de la critique new-yorkaise et des Directeurs de salles, aux U. S. A., Richard Winnington Award en Angleterre, accueil chaleureux au festival de Stratford au Canada).

CONFÉRENCE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE DES ÉTATS AFRICAINS ET MALGACHE D'EXPRESSION FRANÇAISE

E MONDE

DE GAUCHE A DROITE : STÉPHANE HESSEL, DIRECTEUR DE LA COOPÉRATION AVEC LA COMMUNAUTÉ ET L'ÉTRANGER; AWANE JEAN PKWABI, MINISTRE DU CAMEROUN; LAURENT BOTOKEKY, MADAGASCAR; PROSPER GANDZION, RÉPUBLIQUE CONGOLAISE.

Chaque année, en hiver et au début du printemps, les Ministres de l'Éducation Nationale des pays africains et malgache d'expression française se retrouvent à Paris. Cette tradition s'est confirmée en 1961 : la première assemblée vient de se tenir au mois de février et, avant de se séparer, les participants ont fixé au début de juin leur prochaine rencontre.

Sans doute un problème domine généralement : celui du *recrutement du personnel enseignant complémentaire* qui est nécessaire à ces États. Il s'agit pour eux, d'un commun accord avec le Ministre de l'Éducation Nationale de la République Française qui participe à leurs débats ou y est représenté, et le Secrétariat d'État chargé de régler les problèmes de coopération avec les pays d'Afrique et de Madagascar, de faire le bilan des besoins et d'établir parallèlement celui des possibilités.

Cette confrontation permet de faire le point d'une évolution qui, dans l'ensemble, avec, certes, des décalages entre les différents États, est la même : le personnel enseignant formé sur place assure presque complètement l'encadrement dans l'enseignement du premier degré. Mais l'essentiel est maintenant d'assurer le développement, à partir de cette masse scolarisée croissante, des enseignements qui vont suivre : cours normaux, enseignement secondaire, court et long, enseignement technique. Le problème est d'ailleurs le même pour les constructions scolaires. Il faut penser, à mesure que s'élargit la base de la pyramide, à la compléter, et le problème des enseignements supérieurs, à son tour, devient pressant.

Toutefois, ces éléments classiques de toute politique scolaire n'ont peut-être pas constitué la partie la plus importante des programmes à long terme que les Ministres ont tour à tour évoqués. Le souci dominant a paru au contraire être celui de la *généralisation de la scolarisation* et de son complément indispensable, c'est-à-dire la *formation des adultes*. Tous les responsables ont maintenant pris conscience de cette réalité qu'il n'y a pas d'effort valable de planification sans la base d'une éducation généralisée. Cependant, en dépit de la part relativement importante des ressources mises en œuvre, la comparaison entre le simple développement de la population devant être scolarisée et le nombre des enfants touchés par la politique actuelle de scolarisation a incliné les participants à une certaine inquiétude.

Une telle prise de conscience n'était pas nouvelle puisque, au mois de juin 1960, certains États avaient déjà insisté sur la nécessité d'inclure le problème de la formation dans le cadre général de leur planification. Quelques expériences proposées en conclusion de leur rapport sont déjà en cours. C'est à partir de ces premiers éléments que, très rapidement, il faut l'espérer, un pas décisif sera franchi : celui de l'intervention de méthodes et de moyens pédagogiques qui permettront de suppléer à l'insuffisance des ressources financières aussi bien qu'humaines. C'est là l'effort qui est proposé à tous les participants africains et français.

Certes, il convient de ne pas minimiser l'importance des autres problèmes évoqués, celui de l'*adaptation des programmes* en particulier qui est l'objet des travaux d'un comité d'étude présidé par M. l'Inspecteur général François. Mais n'est-ce pas là un élément d'un problème d'ensemble qui est d'éviter que les enseignements conçus pour faire face aux nécessités de l'éducation généralisée soient des formes tronquées, limitées... des formes au rabais? C'est un domaine nouveau, et les spécialistes de l'enseignement du français et de l'enseignement des langues devront lui accorder une attention toute particulière. Une vaste enquête s'impose et il convenait d'en souligner l'importance et l'urgence.

CES LIVRES...

... choisis par le Comité de Rédaction de la Revue, sont analysés par Pierre AJAME, Christian BRUNET, Roland DESNÉ et Gilbert QUÉRÉ.

Claude SIMON. La Route des Flandres, Éditions de Minuit, 1960, 15 NF.

Avec Alain Robbe-Grillet, qui fait figure de chef de file, Michel Butor, Nathalie Sarraute et, pour certains, Marguerite Duras, Claude Simon est l'un des écrivains les plus représentatifs du « nouveau roman ». Tournant résolument le dos aux techniques d'écriture traditionnelles et à la manière classique de mener un récit, Simon a atteint, de l'avis de ses admirateurs, le sommet de son art avec *La Route des Flandres*. L'intrigue de ce roman est de peu d'importance et serait celle d'une banale histoire d'amour (les noms mêmes des personnages s'y prêtent bien : le capitaine de Reixach, Sabine, Corinne...), n'étaient le style de Claude Simon et ses ambitions de conteur.

Comme l'un de ses précédents romans, *Le Vent*, porte le sous-titre : *Tentative de restitution d'un retable baroque*, *La Route des Flandres* pourrait s'intituler : « Tentative de restitution de souvenirs multiples ». En tâtonnant, en avançant petit à petit, à pas précautionneux, le personnage principal, Georges, mobilisé dans un régiment de dragons, puis fait prisonnier pendant la « drôle de guerre », tente, pour tuer le temps que lui laisse l'oisiveté de sa vie de captif, de reconstituer l'histoire de Reixach et de Corinne, sa jeune femme. Avec l'aide de ses compagnons, Blum et Iglésia, il fait appel à ses souvenirs et ceux-ci arrivent, les uns après les autres, se chevauchant en désordre dans le temps, se recoupant et finissant par former un canevas serré, dont les points de broderie seraient des détails plus ou moins insolites, des attentes et des silences.

Dans *La Fête*, Roger Vailland dit que tout écrivain, qu'il soit poète ou romancier, doit s'efforcer à « faire le poids de quelque chose ». Claude Simon veut faire le poids du souvenir et il s'y essaie à l'aide d'un style toujours difficile et souvent irritant, car il devient vite systématique, qui néglige un signe de ponctuation sur deux, fait surgir une majuscule au détour d'une phrase, sans que le lecteur en comprenne la raison. Malgré des pages empreintes d'un lyrisme sensuel, de séduisantes descriptions de paysages hivernaux et une intéressante étude psychologique de la mémoire, *La Route des Flandres* a peu de chances de convaincre ceux que rebutent les complexités du nouveau roman.

PIERRE AJAME.

Bernard PINGAUD. Écrivains d'aujourd'hui, 1940-1960, Bernard Grasset, 1960, 18,60 NF.

Un groupe de jeunes écrivains, sous la direction de Bernard Pingaud, a réuni dans ce *Dictionnaire anthologique et critique* cinquante-neuf écrivains qu'ils ont jugés les plus représentatifs de la littérature française des vingt dernières années. Il ne s'agit pas d'un « palmarès », nous dit Pingaud dans son introduction. Les auteurs de l'ouvrage ne se sont donc pas réunis, comme un aréopage qui se serait arrogé des fonctions de justicier. Ils n'ont pas prétendu rassembler forcément « le meilleur » mais ce qui exprime notre style de vie actuel ou qui a contribué à le constituer.

A chaque auteur sont consacrées de trois à cinq pages d'analyse critique, suivie de brefs morceaux choisis. Le choix en est généralement judicieux. Peu nombreux sont les écrivains cités qui n'aient pas l'importance qu'on leur octroie. Peu nombreux sont aussi ceux dont on déplore l'absence. Il n'y a pas en tout cas, que je sache, d'impardonnable omission.

Quant aux analyses critiques, elles sont de styles et de valeurs inégales. Elles oscillent entre le compte rendu scrupuleux et le « morceau de style » fantaisiste qui tient plus des « variations sur un thème » que de l'analyse rigoureuse, l'auteur étudié se réduisant, dans quelques cas extrêmes, peu nombreux d'ailleurs, à un prétexte, pour le critique, à montrer son talent. Il faut reconnaître que la subtilité ou même l'inaccessibilité de certains auteurs contemporains invitent à ce genre de commentaires. Dans un même ordre ne voyons-nous pas nos meilleurs critiques en peinture exprimer avec rigueur les motifs de leurs jugements lorsqu'il s'agit de peintres classiques et se livrer à de douteuses transpositions littéraires lorsqu'ils parlent d'œuvres modernes?

Il n'en reste pas moins que l'ensemble permet de dresser un panorama de notre littérature actuelle, de situer nos auteurs, de préciser le terrain sur lequel nous pouvons les rencontrer. Il se dégage même de cette diversité d'écrivains et de critiques une unité qui est celle même de l'atmosphère que nous respirons et qu'évoquent des mots tels que : existence, angoisse, absurde, prise de conscience, présence, absence, refus, gratuité.

CHRISTIAN BRUNET.

Maurice MALOUX. Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes, Larousse, 1960, 18,50 NF.

Proverbes, sentences et maximes sont d'indispensables outils pour l'éducateur qui cherche constamment à allumer les esprits et à attiser les curiosités. « Le proverbe éclaire la vie pratique », écrit M. Maloux dans son *Introduction*, « la sentence fait réfléchir », alors que la maxime, « proverbe savant », est un exemple de beau style.

Que l'éducateur, aujourd'hui, retrouve donc la vieille tradition qui remonte à l'Antiquité égyptienne (le proverbe se nommait alors « sebayt », enseignement); qu'il prenne en passant une leçon d'humilité : « Le chef du troupeau est un animal comme les autres »; qu'il retrouve l'inspiration de notre Moyen Age et son bon sens, et son souci moral (on disait alors pour « proverbe » : « reprovier », c'est-à-dire « reproche », « leçon »); qu'il écoute cette leçon-ci, qui vient du *Roman de la Rose* : « L'on dit en reprovier... que l'on ne peut faire d'une buse un épervier »; et qu'il cherche dans ce gros livre de plus de six cents pages comment éclairer sa lanterne! (« Vous pouvez réfléchir la lumière d'autrui, mais vous ne pouvez irradier que votre propre lumière. » Proverbe chinois.)

Le choix de ces proverbes de toutes origines est fondé sur leur caractère pittoresque ou significatif, leur classement sur leur sens intrinsèque. Ce classement est complété par une *Table analogique* et un *Index des mots caractéristiques* : si vous ne trouvez pas le dernier proverbe cité après le mot *lumière* — mais vous en lirez trois autres —, l'Index vous renverra au mot *rayonnement* derrière lequel s'en rangent trois de plus. Et vous voilà bientôt avec *personnalité*, *renommée*, *caractère*; et avec La Bruyère aussi, et Chamfort et Jules Renard...

C'est à un excitant voyage à travers les mots et leurs cortèges de sagesse que vous convie ce nouveau dictionnaire. Le premier, *abnégation*, ne semble-t-il pas déjà s'adresser justement à l'éducateur : « La chandelle éclaire en se consumant »? Et le dernier, *zèle*, n'est-il pas aussi pour lui?

GILBERT QUÉNELLE.

Maurice GRÉVISSE. Problèmes de Langage, P. U. F., 1961, 9 NF.

M. Grévisse a réuni dans ce premier volume des chroniques qu'il a publiées dans le quotidien *La Libre Belgique*. Nul ne contestera l'autorité de l'auteur en matière de bon usage. Sa volumineuse *Grammaire française*, qui, récemment, a fait l'objet d'une 7e édition, demeure le meilleur guide pour tous ceux qui hésitent sur le sens d'une locution, la conjugaison d'un verbe ou le genre d'un nom.

Muni d'une documentation puisée aux œuvres des grands écrivains français contemporains, M. Grévisse aborde plusieurs problèmes d'usage qui embarrassent les Français cultivés. Problèmes de sens : que doit-on comprendre par *décade*, *avatar* ou *valable*? Problèmes de syntaxe : doit-on dire « nous sommes des gens qui *travaillent* » ou « qui *travaillons* »? aller *à* bicyclette ou *en* bicyclette? *au* médecin ou *chez* le médecin? Problèmes d'orthographe : *vive* ou *vivent* les vacances? minuit et *demi* ou *demie?* Plus de 75 questions sont ainsi soulevées d'un chapitre à l'autre. Elles ne présentent pas le même intérêt. S'il importe de bien préciser la signification d'une tournure courante comme « être responsable de... », ou de s'interroger sur le genre des noms de villes (Reims *bombardée* ou *bombardé*?), il peut paraître moins utile — disons, moins urgent — de discuter de l'expression « poser un acte » ou de l'accord de l'adjectif « pie ».

Pour résoudre ces questions, graves ou mineures, l'auteur fait preuve d'une tolérance éclairée. Ici, point de purisme tatillon, mais une attention vigilante à l'évolution du français moderne. Mais non le français tel qu'on le parle : M. Grévisse trouve les meilleurs garants de l'usage parmi les *écrivains* réputés et couronnés. Ceux-ci, on le devine, ne s'accordent pas toujours sur l'emploi du même mot. Notre auteur se garde bien de leur faire la leçon et, plutôt que de nous donner un avis impératif — dites, ne dites pas —, il préfère souvent laisser le choix entre différentes manières de dire. L'abondance des références et la qualité de l'argumentation sont telles que nous saurons désormais choisir en toute connaissance de cause. De ce point de vue, *Problèmes de Langage* est à classer parmi les bons ouvrages de documentation, utiles à tous ceux qui veulent enseigner ou apprendre notre langue dans ses moindres nuances.

ROLAND DESNÉ.

LA SCÈNE

LES NOUVEAUTÉS DE LA SAISON THÉATRALE 1960-1961

Passant en revue les pièces françaises nouvelles qui nous ont été présentées au cours de cette saison 1960-1961, je m'interroge. Quelles sont celles qui méritent de rester en dehors du *Cardinal d'Espagne* dont j'ai parlé précédemment?

On est d'abord frappé de voir avec quel soin les auteurs dramatiques semblent s'abstenir de traiter les sujets qui sont au centre de nos préoccupations. Une seule exception, d'ailleurs remarquable, *Le Fleuve rouge* de Jules Roy au Théâtre en Rond. Cette pièce, dont l'action se situe en Indochine, traite des problèmes de la guerre et de la décolonisation. Œuvre noble qui à aucun moment ne verse dans la rhétorique. Le public s'est malheureusement montré rétif et *Le Fleuve rouge* n'a pas eu le succès qu'il méritait.

L'Etouffe-Chrétien de M. Félicien Marceau à la Renaissance, qui a été fort maltraité par la critique, est une pièce curieuse et qui confirme ce que nous savons des dons d'homme de théâtre qui distinguent son auteur. C'est une farce qui s'achève presque en tragédie et qui met en scène le vertige de la toute-puissance : Néron s'impatiente de voir que rien ne lui résiste, qu'il peut réaliser toutes ses fantaisies. Il cherche l'obstacle qui pourrait seul rendre à sa vie une valeur, un intérêt. Agrippine, dans sa dévorante ambition, voudrait le tenir à l'écart des affaires politiques auxquelles elle estime qu'il n'entend rien. Ainsi s'amorce un conflit qui se terminera tragiquement.

La réussite la plus brillante de l'année me semble être celle d'André Roussin dans *Les Glorieuses* à la Madeleine. L'auteur a réalisé cet exploit de nous donner une pièce moderne en vers et d'éviter les écueils auxquels il semblait devoir fatalement se heurter. C'est de l'exemple du Molière des *Femmes savantes* qu'il s'est directement inspiré, sans qu'on puisse cependant parler de pastiche. Il a traité avec brio de l'exploitation sans merci à laquelle se livre la femme ou la veuve de l'écrivain qui utilise son œuvre comme tremplin. Le spectacle est complété par un acte à deux personnages masculins : *Une femme qui dit toujours la vérité* : dialogue conduit avec beaucoup de sûreté.

L'Idiote de M. Marcel Achard a remporté au Théâtre Antoine un succès non moins éclatant, mais dû principalement au grand talent de l'interprète principale : Annie Girardot — cependant que *Patate* poursuit toujours sa carrière que rien ne semble devoir arrêter.

Le Voyage de M. Georges Schéhadé du Théâtre de France et *La Voleuse de Londres* de M. Georges Neveux au Gymnase appartiennent l'un et l'autre à ce qu'on peut appeler d'un terme très général le théâtre poétique. Mes préférences personnelles iraient plutôt à *La Voleuse de Londres*, mais certaines scènes du *Voyage* évoquent pour nous le Supervielle de *Robinson* ou du *Voleur d'enfants* qui a introduit dans le théâtre contemporain une note si originale et si précieuse.

Il serait injuste de ne pas signaler aussi *Les Joies de la Famille* de M. Philippe Hériat qui continue à l'Ambigu une carrière commencée à la Comédie des Champs-Élysées. L'auteur a traité avec une sorte d'humour et presque de gentillesse un sujet en lui-même très sombre : les démêlés entre une vieille dame aimable et prodigue et sa famille qui cherche à la faire interdire. Un dénouement quelque peu vaudevillesque vient malheureusement affaiblir quelque peu la portée d'un ouvrage solidement établi et qui s'écoute avec intérêt.

GABRIEL MARCEL, de l'Institut.

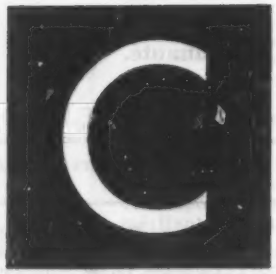
« LA VOLEUSE DE LONDRES » (G. NEVEUX) AU THÉATRE DU GYMNASE

CALENDRIER DES STAGES

organisés en France pendant l'été 1961 à l'intention des professeurs de français à l'Étranger et dans la Communauté.

Ce calendrier est extrait d'une brochure publiée par le Bureau d'Étude et de Liaison et que les professeurs pourront consulter auprès des services culturels français de leur pays de résidence.

DATE.	ORGANISATION.	CARACTÈRES DU STAGE.	POUR TOUS RENSEIGNEMENTS S'ADRESSER A
JUILLET.	École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger, 46, rue Saint-Jacques, Paris (5e).	PARIS : Session pédagogique (observation de classes, discussion de méthode, problèmes propres aux différents groupes linguistiques).	École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger, 46, rue Saint-Jacques, Paris (5e).
1er JUILLET-29 JUILLET.	Institut Catholique de Paris.	PARIS : Cours de perfectionnement réservé aux professeurs de langue française à l'étranger.	Institut Catholique de Paris, 21, rue d'Assas, Paris (6e).
1er JUILLET-15 SEPTEMBRE.	Université de Grenoble. Faculté des Lettres.	GRENOBLE : Cours pour les professeurs.	Comité de Patronage des Étudiants Étrangers. Faculté des Lettres, Grenoble.
JUILLET-AOÛT.	Commission Franco-Américaine d'Échanges universitaires (Commission Fulbright) 9, rue Chardin, Paris (16e).	PARIS : Stage pour des professeurs américains enseignant le français : 4 semaines en juillet à l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de français à l'Étranger, 3 semaines en août à Nice, Pau, Strasbourg ou Ustaritz.	Commission Franco-Américaine d'Échanges universitaires (Commission Fulbright), 9, rue Chardin, Paris (16e).
3 JUILLET-11 AOÛT.	Université de Strasbourg.	STRASBOURG : Cours et séminaire de perfectionnement à l'intention des professeurs de français à l'étranger et des étudiants de français.	Cours d'été. Palais de l'Université, Strasbourg.
6 JUILLET-2 AOÛT	Université de Caen.	CAEN : Cours international de vacances destiné aux professeurs de français à l'Étranger.	Secrétariat de l'Université, rue du Gaillon, Caen (Calvados).
16 JUILLET-27 AOÛT.	Universités de Bordeaux et de Toulouse. Institut d'Études françaises de Pau.	PAU : Cours d'été réservé aux professeurs étrangers chargés de l'enseignement du français.	Institut d'Études françaises, villa Formose, allées de Morlaas, Pau (Basses-Pyrénées).
17 JUILLET-26 AOÛT.	Alliance Française, 101, bd Raspail, Paris (6e).	PARIS : Stage annuel réservé aux étrangers professeurs de français.	Alliance Française, 101, bd Raspail, Paris (6e).
17 JUILLET-27 AOÛT.	Université de Rennes.	SAINT-MALO : Cours spécial pour les professeurs de français à l'étranger.	Cours d'été de l'Université. Faculté des Lettres, place Hoche, Rennes.
31 JUILLET-26 AOÛT.	Institut de Langue et Civilisation françaises. Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Besançon, et Bureau d'Étude et de Liaison.	BESANÇON : Stage de perfectionnement des professeurs étrangers enseignant le français.	Bureau d'Étude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde, 13, rue du Four, Paris (6e).
31 JUILLET-26 AOÛT.	Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du français, Saint-Cloud.	BESANÇON : Stage d'été (l'enseignement du français aux étrangers par le français fondamental et les techniques et méthodes audio-visuelles).	C. R. E. D. I. F., École Normale Supérieure de Saint-Cloud.
1er-10 SEPTEMBRE.	M. Guy Michaud. Directeur du C. R. E. C. et le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.	SÈVRES : Journées d'études organisées à l'intention des professeurs français à l'étranger, au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.	Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques, 37, quai d'Orsay, Paris (7e).



DOSSIERS PD

L'INITIATION A LA LECTURE
QUELQUES PROCÉDÉS

par RAYMOND LICHET

Inspecteur de l'Enseignement Primaire
détaché auprès de l'Institut Français de Port-au-Prince (HAITI).

Nous voulons proposer ici quelques « procédés » qui peuvent éventuellement aider dans les différents cours à l'étude d'une discipline essentielle : la lecture.

L'idée directrice pour définir cet enseignement est simple. Elle est résumée dans une phrase d'Alain : « Il s'agit d'apprendre à lire et aussi d'apprendre à penser, sans jamais séparer l'un de l'autre. » La conquête de la lecture est la découverte d'un nouveau langage et cela ne doit pas se faire sans grande attention. Il est en effet indispensable que perception visuelle et compréhension deviennent presque simultanées. Nous ne reprendrons pas l'analyse des différentes méthodes que l'instituteur peut employer. Nous chercherons ici plutôt à donner des recettes qui peuvent favoriser le rapprochement rapide vision-compréhension.

A. PROCÉDÉS COLLECTIFS

1. Il est possible d'intéresser la classe à un exercice que l'on peut grossièrement qualifier de **cinématographique.** Il se déroule ainsi :

a) Les enfants ferment les yeux;

b) Le maître écrit au tableau une phrase courte, pouvant être lue et vue dans son ensemble par toute la classe sans difficulté;

c) A un premier coup de règle, les enfants ouvrent les yeux et doivent lire la phrase, sans remuer les lèvres. Le temps de lecture est « senti » par le maître et est relativement court;

d) Au second coup de règle les enfants ferment les yeux de nouveau;

e) Le maître passe dans les rangs et demande à voix basse à chaque enfant ce qu'il a lu (il n'interroge pas tous les enfants). On doit lui répondre à voix basse également, à l'oreille, comme on dit un secret, sur le ton le plus naturel.

f) Après quelques interrogations, on ouvre les yeux et la phrase est lue à voix haute par un élève. Les erreurs sont reprises et l'exercice continue.

Son intérêt est que la phrase apparaît et disparaît rapidement au regard de l'enfant. Le temps de la lecture, est limité. Aucun mouvement des lèvres n'est fait pendant la lecture, ceci pour favoriser la perception globale des ensembles. Enfin la phrase est gardée comme un secret transmissible. Elle a une certaine permanence à l'intérieur du petit, qui a les yeux fermés et qui doit à voix basse la confier au maître.

Si des élèves font des erreurs, il convient de ne pas les décourager. On peut dire : c'est presque cela, ce n'est pas tout à fait cela, etc.

Au début les phrases doivent être simples. Il faut que l'ensemble de la classe puisse les lire, pour prendre de l'assurance. Ceci est nécessaire. Peu à peu la phrase peut se compliquer, mais plus par des mots à sons nouveaux que par des difficultés structurales. Le texte donné à lire doit être une proposition simple. Il ne doit pas être long. Cet exercice est de rapidité visuelle, le temps que le maître laisse pour lire pouvant être, quand les élèves sont entraînés, assez court. De plus il n'est pas bon de faire durer cet exercice trop longtemps. Le maître, là aussi, sent le moment venu de l'arrêt.

On peut, par la suite, arriver au fur et à mesure des acquisitions à combiner une petite histoire, toujours découpée en phrases principales qui sont des moments d'une action. Par exemple 4 ou 5 phrases peuvent faire l'objet d'un petit récit simple. L'intérêt est alors plus vif.

2. Les ordres.

A titre de simple rappel nous signalons ici l'utile emploi du procédé des « ordres ».

Sur un petit papier plié est écrit un ordre : « Va à la porte. » L'enfant reçoit le papier, le déplie, lit en silence et exécute l'ordre.

Toute la classe est intéressée par ce qui va se produire après la lecture, celle-ci prend alors vraiment son sens. Elle est une langue substituée au langage oral.

Après des ordres simples on peut compliquer les actes à faire : « Prends

DAGOGIQUES

le crayon jaune qui est sur le bureau et donne-le à Pierre. » On peut arriver à combiner 4 ou 5 actions. Il est amusant aussi qu'un ordre en amène un autre :

Exemple : « *Efface le tableau, prends un morceau de craie et écris : René, ouvre et donne ton cahier au maître.* »

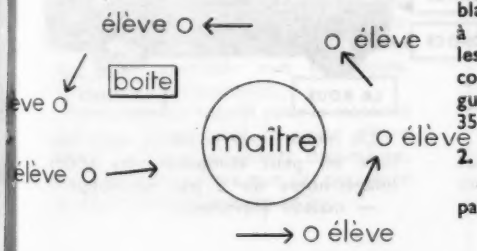
Il est possible de commencer assez tôt ces exercices. A ce propos, j'attire l'attention sur le grand intérêt qu'il y a à laisser en permanence dans la classe d'assez grandes étiquettes portant des mots clés ou des mots liaisons qui, appris globalement, permettent vite de faire lire des phrases ou de faire jouer aux ordres.

3. Lecture d'étiquettes

Dans une boîte sont placées des étiquettes. Chacune d'elles porte une phrase. On choisit 8 à 10 élèves parmi ceux qui lisent mal pour faire cet exercice pendant que le reste de la classe est employé à autre chose (on peut choisir le moment du dessin, par exemple).

Le maître pose la boîte près de lui. Les enfants prennent une étiquette, font tout un petit circuit pendant lequel ils lisent en silence puis viennent dire à l'oreille la phrase lue. Ils remettent l'étiquette au maître, en choisissent une autre et la ronde continue. C'est un exercice de revision rapide.

Disposition :



4. Désignation des objets

Pour ces mêmes élèves, on peut prévoir l'exercice suivant.

Une table est recouverte d'objets. On remet à chaque enfant un carton sur lequel est écrit le nom de l'objet. Il faut placer le carton près de l'objet ou éventuellement du dessin.

B. PROCÉDÉS INDIVIDUELS

1. Matériel

On peut penser qu'un matériel de lecture individuel peut, à l'étranger, rendre de grands services. Il ne faut pas oublier que nos élèves n'ont pas un vocabulaire étendu et que les structures de leur langue maternelle sont différentes de celles du français. C'est pourquoi il est recommandé d'aller suivant un rythme lent les premières semaines, en s'assurant toujours de la compréhension de ce que l'on fait lire.

Les structures françaises seront quelquefois difficilement intégrées par l'enfant dans son mécanisme d'expression. Et le maître n'aura pas toujours la possibilité de connaître les difficultés particulières auxquelles se heurte chaque enfant.

Un matériel de lecture peut apporter une aide sérieuse et précieuse.

Il se limite à : Boîtes de bois blanc peintes pouvant contenir des enveloppes de format commercial; enveloppes; carton fort pour étiquettes, blanc ou de couleur claire; étagères à hauteur des élèves placées contre les murs; plateaux individuels de contre-plaqué peint avec une baguette faisant rebord (format 30 à 35 cm sur 20 × 25 cm environ).

2. L'organisation

— Les enveloppes seront classées par séries de 10 ou 15 pour une boîte. Une pastille de couleur (celles employées pour les assemblages géométriques en travail manuel), triangle, carré, etc. est collée sur les enveloppes et sur la boîte correspondante. Ceci facilite le rangement automatique.

— Les enfants, en fin de journée ou en fin de matinée, vont chercher un plateau et choisir une enveloppe et travaillent individuellement.

Il faut évidemment expliquer l'obligation du rangement, de la circulation sur la pointe des pieds, de la tenue horizontale du plateau, tout ceci est un excellent exercice de discipline et de contrôle de soi (pas de bousculade, il faut attendre son tour, etc.).

D'ailleurs toute la classe ne sera pas employée obligatoirement au même moment au travail individuel. Les élèves qui, par exemple, auront terminé une tâche écrite convenablement pourront être autorisés à commencer un nouveau travail à l'aide du matériel.

Comment composer celui-ci?

Une première série peut être faite de la reconstitution d'une phrase découpée avec, les premiers temps, un dessin correspondant. Ce dernier pouvant être plus tard supprimé.

L'ensemble dessin étiquettes est mélangé dans l'enveloppe.

Une progression peut être établie par boîte. Là encore il ne faut utiliser que des phrases simples et qui ne sont pas trop longues.

Je voudrais faire remarquer l'importance de cet exercice. Il favorise une étude indirecte de la grammaire. Le sens de la pensée exprimée et l'ordre des termes sont liés. Il est très intéressant d'examiner un enfant pendant qu'il fait ce travail. Il prend conscience que le mot seul ne signifie rien, il sent vraiment la nécessité d'un ordre dans l'expression d'une pensée. Le mot de l'étiquette qu'il tient reste dans sa mémoire mais à titre indicatif provisoire. Un ensemble supérieur existe qui est l'affirmation d'une pensée et dans lequel le mot doit s'intégrer. Quand il a reconstitué la phrase, l'élève éprouve une grande satisfaction.

Il est facile de multiplier ces exercices et de les compliquer, mais il ne faut pas, au cours préparatoire, de phrases complexes — on peut utilement introduire par exemple la négation, car cette dernière est pour le français de forme très particulière. Son dispositif nécessite pour l'enfant étranger un effort spécial. Il est bon d'introduire *l'*, *d'* et, au moment où l'enfant apporte son plateau, de lui faire remarquer rapidement l'apostrophe et de lui expliquer, vite, sans long discours, pourquoi il en est ainsi. On peut faire des séries comprenant sujet verbe; sujet verbe complément « évident »; sujet verbe complément lieu — manière; je; le sujet est un objet; il y a; l'adjectif 2 adjectifs; négation, etc.

Ce sont évidemment les mots et les formes grammaticales qui ont été étudiés dans les leçons de langage qui constituent la matière des textes de lecture de départ.

Si, dans la partie précédente, la dynamique de la phrase domine sa lecture, nous pouvons imaginer qu'une succession « globalise » la lecture, que l'attention ne s'arrête pas à la phrase seule, qu'il y ait, sous-entendu, un déterminant logique.

Dans une enveloppe plusieurs étiquettes portent chacune une phrase, moment d'une action se déroulant dans un ordre logique.

Exemple :

René se lève

Il se lave

Il boit son café au lait

Il descend l'escalier

Il marche dans la rue

Il arrive à l'école

Il faut évidemment disposer les étiquettes dans l'ordre filmique du déroulement de l'action.

La logique détermine l'ordre des phrases.

On peut à cette occasion attirer, toujours rapidement, l'attention de l'enfant sur le pronom et sa place. On trouve là une féconde initiation grammaticale qui n'est pas une leçon de grammaire. De plus, je fais remarquer accessoirement que cet exercice est une préparation indirecte très sûre à la rédaction.

Voici d'autres exemples que nous ne commenterons pas.

Série étiquettes question-réponse (ou devinettes)

1 question — 2 ou 3 réponses — 1 seule est correcte.

Exemple :

A quelle heure entre-t-on en classe?

On entre à 9 heures

On entre à 8 heures 30

On entre à 10 heures

Combien un chien a-t-il de pattes?

il a 3 pattes

Il n'a pas de pattes, il a des ailes

Il a 4 pattes

etc.

Série ordres à exécuter (l'enveloppe contient le papier si cela est nécessaire). Ex. :

Dessine une maison avec un toit rouge, trois fenêtres, une porte verte et une cheminée qui fume.

Série précision du vocabulaire et rapport obligatoire sujet-verbe

l'enfant écrit
le chien aboie
le chat ronronne
l'oiseau vole

quand il pleut je prends mon imperméable
quand il fait froid je prends mon manteau
en été je mets mon caleçon de bain,
etc.

Série des classements (couleurs — forme — goût — poids, etc.). Ex. :

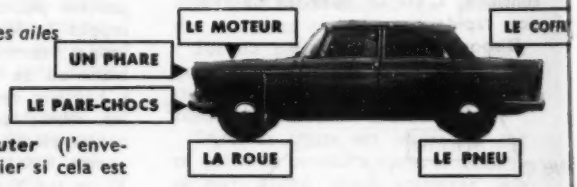
ce qui est lourd ce qui est léger
la pierre une plume d'oiseau
le plomb une cravate
le bois une feuille d'arbre,
etc.

Série vocabulaire

A l'étranger, où le vocabulaire est limité, on peut imaginer des jeux de lecture qui servent à l'acquisition du vocabulaire. Si les termes ne sont pas connus, les enfants les demandent au maître qui, avec l'aide de l'image ou de la photographie, donne rapidement la réponse, sans qu'il soit besoin d'avoir recours à une longue et abstraite explication.

On peut découper dans *Match*, *Elle*, ou des revues identiques des photographies nettes, des réclames publicitaires, les coller sur carton et faire des flèches portant le nom que l'enfant doit placer convenablement (on emploie alors une boîte et des enveloppes de grand format).

Exemple :



De même pour le début de la lecture on peut composer des séries images-noms de 5 par enveloppe :
— maison (revision)

— puis par centre d'intérêt pour la précision du vocabulaire. Ex. : un seau, un baquet, une cuvette, etc.

Le matériel ne supprime pas les leçons. Il faut le considérer comme une aide pour le maître et une aide pour l'enfant. Pour le premier il permet plus de souplesse dans l'organisation de sa classe, une connaissance plus certaine des difficultés qu'éprouvent les enfants, l'établissement de rapports plus profonds entre lui-même et les élèves. L'atmosphère ainsi créée par le travail individualisé est heureuse. Pour l'enfant cela permet : le respect de son rythme de travail — un effort personnel de concentration — une éducation sociale plus sûre (circulation dans la classe, silence, rangement) — l'approfondissement par l'action main-pensée des mécanismes de base.

Dans une classe normale, l'utilisation de ce matériel est possible. Pour faciliter son emploi on peut par exemple convenir que son introduction progressive peut avoir lieu au second trimestre.

A ce moment, l'écriture individuelle étant possible, on peut convenir que chaque jeu terminé sera copié proprement sur un cahier, ce qui permet au maître plus de facilités pour les vérifications. Ce n'est qu'une indication. Car en effet tout dépend de la grandeur de la classe, de sa disposition, du nombre d'enfants, etc.

Mais je puis dire que, dans une classe courante, l'emploi de ces techniques est possible. Il demande au début une certaine limitation des objectifs (il ne faut pas tout faire d'un coup), une attention très stricte à la manipulation, aux déplacements. Mais le système est vite compris par les enfants et rapidement accepté, d'autant plus qu'un grand intérêt les pousse à chercher une enveloppe, un plateau à manipuler.

Rien que cet intérêt pour le matériel fait que l'essai vaut la peine d'être tenté. Je l'ai expérimenté moi-même, c'est la seule excuse que j'ai peut-être à vous le proposer aujourd'hui.

PROGRAMME D'UN COURS DE CONVERSATION

par PIERRE BURNEY
Professeur à l'Institut français
et Assistant à la Faculté des Lettres d'Athènes.

Le programme proposé couvre la durée d'une année scolaire environ dans une classe qui n'a jamais sérieusement pratiqué la conversation suivie[1].

Première séance d'initiation à la conversation

a) *Conversation tournante :* l'élève A pose une question à son voisin B qui lui répond puis interroge à son tour son voisin C, etc. Tous les élèves prononcent ainsi quelques mots.

b) *Le commentaire d'images :* tableaux muraux, illustrations des manuels de Mauger, cartes postales, *Elle* ou *Match*, etc. — Variante : Chaque élève se procure un timbre-poste français, le décrit et le commente.

c) *L'élève professeur :* un volontaire occupe la chaire pendant cinq minutes, pose des questions faciles à ses camarades, et répond éventuellement aux leurs.

d) On peut au besoin compléter la séance par un premier essai de conversation *libre*, sur un sujet naturel et pas trop ambitieux : l'examen d'entrée, les vacances, l'actualité, le meilleur film de la semaine ou les requins en Méditerranée!

Seconde séance d'initiation

a) Une nouvelle conversation tournante peut être improvisée cette fois, ou suivre un itinéraire plus capricieux qui déjouera les ententes préalables entre interlocuteurs. On peut réclamer des réponses plus complètes ou faire employer à certains le style indirect (« Que veut-il savoir »? demande-t-on à B après que A l'a interrogé, etc.)

b) Un nouvel « élève professeur » fait travailler ses camarades.

c) Pour le commentaire d'images, on utilise cette fois de grandes *reproductions d'art*. Peut-être une conversation libre sur l'art moderne surgira-t-elle...

d) Nous ouvrons une nouvelle chronique : *Voici les Nouvelles!* Un élève vient nous raconter la semaine politique et culturelle. Il serait bon, comme le suggère M. Lafon, de répartir cette tâche d'information entre plusieurs « reporters » (mode, sports, arts et lettres, tribunaux, etc.) Les « Bulletins » doivent être brefs, vivants et objectifs.

c) *Lisez ce livre*[2]*!* : Un membre de l'équipe présente rapidement un livre qu'il a beaucoup aimé, et qu'il veut nous faire connaître. Il en lit un petit passage caractéristique, après avoir expliqué les mots ou les expressions qui font difficulté. — Dès ces premières séances, on peut introduire **des jeux** : — « mots en désordre » à partir desquels il faut reconstituer des phrases complètes[3] — « Allongez la phrase! » : on part d'un « noyau » très bref que chaque élève doit compliquer d'un élément supplémentaire. — Des télégrammes seront « développés » et se transformeront en phrases correctes.

1. *Voir* Le Français dans le Monde, *n° 1, pages 40 et suivantes.*
2. *Variante : " Allez voir ce film! "*
3. *Plus difficile, mais plus amusant le jeu proposé par M. Lafon : on note au tableau cinq mots sans liens entre eux. Chacun a été choisi par un élève. Il faut inventer ensuite une histoire où ces mots doivent trouver place.*

3e séance : Humour et Rire. — Chacun doit raconter à la classe un fait curieux ou une anecdote amusante. Tous les élèves interviennent, et cette séance est fréquemment l'occasion de progrès décisifs.

4e séance : Ecoles et Education

a) Un bref exposé suivi d'un débat : l'Enseignement secondaire hellénique ou : « Que pensez-vous des méthodes de notre Institut? »

b) « *Faut-il supprimer les examens?* »

c) « *Le problème du copiage* » (techniques, efficacité, problème moral). Ce sujet, qui a toujours beaucoup de succès, n'a été introduit dans ma liste qu'en 1958 : on met parfois un certain temps à découvrir les questions les plus fructueuses et les plus simples. Avec un professeur expérimenté et des élèves un peu débrouillés, une seule question particulièrement bien choisie suffira à remplir la séance. Deux ou trois questions sont un maximum.

Voici encore quelques sujets qui réussissent :

— « Racontez un souvenir d'école ou de lycée particulièrement amusant ou caractéristique. » — A un niveau plus élevé, on peut envisager une franche discussion sur ces questions : « Est-il possible de parler de tout en classe? Y a-t-il des sujets qu'il faille absolument écarter? » ou bien : « Est-il parfois nécessaire de mentir aux enfants? » (proposé par un élève). — « L'éducation des adultes. » — « Les châtiments corporels » (ou : « Douceur et contrainte en matière d'éducation »). — « Peut-on instruire en amusant? » — « Les disciplines préférées. » — « Tête bien faite et tête bien pleine. » — « La surcharge des programmes », etc.

5e séance : Les âges de la vie

— Pour les plus jeunes : « *Êtes-vous satisfaits d'avoir votre âge?* » (Préféreriez-vous retourner à l'enfance? ou voudriez-vous au contraire avoir dix ans de plus?) Var. : « Quel est l'âge le plus heureux? » — « *Deux générations peuvent-elles vraiment se comprendre?* » (Exemples) — « Révolte, enthousiasme et conformisme dans la jeunesse actuelle; qu'admire-t-elle, que déteste-t-elle le plus au monde? » — « S'améliore-t-on en vieillissant? » Variante : « Tout homme de plus de quarante ans est un gredin (B. Shaw). Discutez ce paradoxe! » — « Le cinéma français donne-t-il une image vraie de la jeunesse française? »

6e séance : Corps et âmes. — « *Les traits du visage* révèlent-ils le caractère? »; « *La graphologie* »; « La chiromancie ».

— « Le caractère français vu par les Grecs; le caractère grec vu par les Français. » — « Le problème du racisme » ou : « Que pensez-vous des mariages entre gens de couleur différente? » — « L'idéal de la beauté féminine (ou masculine). » — « Êtes-vous « conservateur », attaché à vos objets personnels et à vos habitudes, ou bien aimez-vous avant tout le changement et la nouveauté? », etc. Notons pour finir que les « cas de conscience » sont en général très appréciés!

7e séance : Jeux et variétés. — Cette séance de détente aura lieu aux veilles de vacances. Elle aura une allure tout à fait différente selon le niveau et l'état d'esprit du public auquel elle s'adresse. Elle permet une activité intense et elle est souvent l'occasion de grands progrès. Signalons quelques jeux qui s'ajoutent à ceux que nous avons déjà cités dans notre premier article : « *Est-ce vrai? Est-ce faux?* » : Les élèves doivent répondre par « oui » ou par « non » à un certain nombre de questions qui font appel aux connaissances linguistiques, à l'observation, au bon sens; certaines peuvent être humoristiques; il faut naturellement obtenir le plus grand nombre possible de réponses exactes. On proposera si on veut des *devinettes*, des *charades*. Le *baccalauréat* consiste à découvrir des mots de diverses catégories (hommes ou femmes célèbres, villes, objets usuels, etc.) commençant par telle ou telle lettre; *attrapes*, *jeux de mots* ou *rébus* sont utilisables avec des classes jeunes. Une équipe plus avancée écrira volontiers des *récits collectifs* (chacun rédige cinq lignes, plie son papier en laissant dépasser les derniers mots et passe à son voisin qui devra continuer au jugé!). Des *mots croisés* spécialement composés pour la classe (ou du moins adaptés) auront aussi du succès. Le fameux « questionnaire de Marcel Proust », intéressera vivement les élèves à qui on pourra faire subir éventuellement de véritables tests d'intelligence. On pratiquera encore certains *exercices grammaticaux* attrayants et originaux[1]. Avec des classes bien formées sur le plan littéraire enfin, rien de plus intéressant ni de plus utile que de faire rechercher les auteurs de passages caractéristique (« *De qui est-ce?* »)... Nous n'avons donc que l'embarras du choix : nous pouvons puiser dans l'ardu ou dans le facile, dans le puéril ou dans le sérieux. L'essentiel est que tout soit résolument « extra-scolaire » ce jour-là.

Faute de place, nous n'indiquerons que de façon succincte le reste du programme :

8e séance : Métiers et professions. — *a*) « *Est-il possible, est-il souhaitable que les femmes exercent toutes les professions?* » *b*) Une enquête sur les difficultés de la jeunesse grecque. *c*) « Les professions les plus prestigieuses. »

1. *On en trouvera d'excellents dans les " Exercices de grammaire " de Bonnard (6e et 5e), Bonnard et Arveiller (4e et 3e), S.U.D.E.L. éd. Mais ces exercices destinés à des petits Français devront être simplifiés à l'usage de nos élèves étrangers.*

9e séance : Les vêtements et la mode. — *a*) La mode de cette année (exposé). *b*) Modes et ridicule. *c*) A laquelle des modes d'autrefois auriez-vous aimé obéir? *d*) La personnalité et la façon de s'habiller. *e*) Bijoux et faux bijoux.

10e séance : Crimes et châtiments. *a*) Une affaire judiciaire intéressante (bref exposé). *b*) *Pour ou contre la peine de mort. c*) *Le suicide. d*) Films et romans policiers; faits divers.

11e séance : Les problèmes familiaux. — *a*) Les usages du mariage en province. *b*) *La dot* (cet usage est encore largement répandu en Grèce). *c*) Frères et sœurs; parents et enfants; causes des conflits familiaux, etc.

12e séance : La Presse. — *a*) Présentation de la presse hellénique (exposé et débat). *b*) Quels journaux et quelles revues lisez-vous? *c*) Que lisez-vous de préférence dans le journal?

13e séance : L'Histoire. — *a*) A quelle période de l'histoire auriez-vous aimé vivre? *b*) Les cinq ou six dates (ou les cinq ou six faits) les plus importants de l'histoire mondiale? *c*) Le Progrès, mythe ou réalité?

14e séance : Les rapports sociaux et l'argent.

15e séance (et 16e) : Nos correspondants (très grand succès : tous les élèves ont un ou plusieurs correspondants).

17e séance : Maladie et santé.

18e séance : Religions et philosophies.

19e séance : Paris, Athènes (enquête).

20e séance : Une nouvelle séance de « Jeux et Variétés » (voir 7e séance).

21e séance : Les langues.

22e séance : La Littérature. — Je ne puis qu'indiquer les titres de ces huit dernières conversations. Il y a naturellement beaucoup d'autres centres d'intérêt possibles et beaucoup d'autres questions susceptibles de réussir. Citons seulement parmi celles que M. Lafon a pu expérimenter au Chili : « la peur », « les êtres que vous trouvez le plus à envier », « la personne la plus extraordinaire que vous ayez rencontrée », « l'occultisme », « l'intelligence des bêtes », « les rêves », etc. La matière ne manque pas. Au professeur d'utiliser au mieux les ressources que nous lui proposons ou dont il dispose, en fonction des niveaux, des âges, et des besoins locaux.

Je travaille actuellement à un manuel de conversation dont la plupart des éléments sont rassemblés[1]. Il serait souhaitable que ce petit ouvrage ne reflète pas seulement mes expériences et celles de quelques-uns de mes collègues. Il y a certainement parmi les dizaines de milliers de personnes qui enseignent le français à l'étranger bien des professeurs dont les techniques, les observations, les trouvailles pédagogiques nous seraient précieuses. Cette Revue pourrait rassembler leurs observations et en publier l'essentiel.

En pédagogie, comme dans tous les autres domaines, le travail d'équipe est devenu une nécessité absolue. *Le Français dans le Monde* va précisément permettre **la mise en commun de toutes nos expériences**, et ce sera là une de ses tâches les plus utiles. Pourquoi ne pas commencer tout de suite, et par la Conversation?

1. *Il existe un manuel de conversation de Picard et Black (Boston, Heath and Co, 1942). J'ai bien peur, malheureusement, que ce petit livre ne soit actuellement introuvable.*

PASSÉ COMPOSÉ, PASSÉ SIMPLE, IMPARFAIT

par Madame COLETTE STOURDZÉ

Assistante pédagogique du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, Professeur à l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger, Sorbonne.

I. ÉTUDE

• Une notion préliminaire : la notion d'ASPECT

Si nous voulons utiliser correctement ces trois temps, dont l'emploi est très difficile pour tous les étrangers, nous devons commencer par étudier l'ASPECT de l'action.

Qu'appellerons-nous *aspect* d'une action ?

A partir d'exemples au présent, nous pourrons constater qu'une action peut se présenter à nous sous *trois aspects* (que nous qualifierons d'*aspects essentiels*) :

ASPECT N° 1 : Symbole : •	ex. : « Tout à coup, le professeur enlève sa veste. » ACTION-POINT (action qui ne se répète pas qui ne dure pas).
ASPECT N° 2 : Symbole : •••	ex. : « Le professeur donne souvent cet exemple. » ACTION QUI SE RÉPÈTE. (Répétition).
ASPECT N° 3 : Symbole : —	ex. : « Le professeur parle pendant une heure. » ACTION QUI DURE (Durée).

• PASSÉ COMPOSÉ et PASSÉ SIMPLE

a) Les ressemblances d'emploi

Nous allons constater que le passé composé, de même que le passé simple, peut présenter une action passée sous *trois aspects* différents :

1. Si nous disons : « Tout à coup, le professeur enlève sa veste », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une *action-point* — (qui ne se répète pas, qui ne dure pas).

Transposons cette phrase au passé : nous pourrons dire : « Ce jour-là, il a soudain enlevé sa veste » ou « Il enleva... ».

1er aspect	*du passé composé* ou *du passé simple* :	« ACTION-POINT »	*Symbole* •

2. Si nous disons : « Le professeur donne souvent cet exemple », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une *ACTION QUI SE RÉPÈTE*

Au passé nous pourrons dire :

« Le professeur a souvent donné cet exemple, il l'a donné quatre fois. »

Nous trouvons ce même aspect dans la phrase suivante :

« Quatre fois de suite, l'armée attaqua la ville. »

Passé composé et passé simple expriment alors une répétition, mais une répétition *limitée*[1].

2e aspect	*du passé composé* ou *du passé simple* :	« RÉPÉTITION LIMITÉE »	*Symbole* |....|

3. Si nous disons : « Le professeur parle pendant une heure », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une ACTION QUI DURE.

Au passé nous pourrons dire :

« Le professeur a parlé pendant une heure. »

C'est une durée, mais une durée *limitée*[1].

Nous trouvons le même aspect dans la phrase suivante :

« L'ennemi fit le siège de la ville pendant un mois. »

3e aspect	*du passé composé* ou *du passé simple* :	« DURÉE LIMITÉE »	*Symbole* |—|

CONCLUSION : Le passé composé et le passé simple ont donc en *commun* trois aspects : ces temps expriment tous les deux des actions passées[2] qui peuvent avoir les trois aspects suivants :

1. *Cette notion de " limite ", symbolisée par deux traits verticaux (| |), que nous qualifierons d'aspect secondaire, sera très importante lorsque nous aurons à montrer pourquoi le passé composé et le passé simple ont des emplois différents de ceux de l'imparfait qui seront symbolisés par des flèches (⟶).*

2. *Ou des états passés.*

1. « ACTION-POINT ».
2. « RÉPÉTITION LIMITÉE »[1].
3. « DURÉE LIMITÉE »[1].

b) Les différences d'emploi

Si le passé composé et le passé simple ont en commun trois aspects, quelle est la différence d'emploi de ces deux temps?

1. *Dans la langue classique et dans la langue littéraire.*

C'est une différence de *date* (non une différence d'aspect).

PASSÉ COMPOSÉ	PASSÉ SIMPLE
(a) date dans un passé	*(a') date dans un passé*
RÉCENT	RECULÉ
(b) date imprécise	*(b') date précise*

REMARQUE : En général, les différences de date (*a'*) et (*b'*) semblent liées psychologiquement; plus le passé est reculé, plus on a tendance à préciser la date. Mais si, dans un passé récent, la date est précise, on emploie généralement le passé composé; si, dans un passé reculé, la date est imprécise, c'est le passé simple qui paraît préféré. Il semble donc que le choix entre les deux temps soit déterminé par les notions (*a*) et (*a'*) plutôt que par les notions (*b*) et (*b'*).

2. *Dans la langue actuelle.*

REMARQUES PRÉLIMINAIRES :

Le passé composé et le passé simple exprimant des aspects identiques, la langue courante actuelle a tendance à n'employer qu'un seul de ces temps, le passé composé.

D'abord, pourquoi *un seul* temps? Pour des raisons d'ordre psychologique. En effet, la différence de « date » représente parfois une notion difficile à saisir, parce que c'est une donnée subjective qui varie d'individu à individu.

— ce qui semble précis à l'un, peut rester vague pour l'autre;

— ce qui semble très reculé dans le passé à un enfant, est souvent récent pour la grand-mère.

Enfin, pourquoi le passé composé plutôt que le passé simple? Pour des raisons de forme :

— la conjugaison du passé composé est *moins difficile* que celle du passé simple;

— le passé simple est devenu *ridicule* à la 1re personne et à la 2e personne du pluriel.

— Pour les verbes du 1re groupe, la 1re personne du singulier est souvent prononcée de la même façon au passé simple et à l'imparfait : d'où équivoque possible.

Ainsi, c'est le passé composé qui est surtout employé dans la langue actuelle. Mais le passé simple n'est pas mort. Dans certains cas, que nous allons étudier, il est même préféré au passé composé.

EMPLOIS PROPRES AU PASSÉ SIMPLE

1er cas : dans la langue historique.

Pourquoi le passé simple est-il préféré au passé composé dans ce cas?

1. L'Histoire ne se racontant qu'à la 3e personne du singulier ou du pluriel, aucun danger d'employer une forme équivoque (1re pers. du sing.) ou une forme ridicule (1re pers. et 2e pers. du pluriel).

2. L'Histoire étant la science

(*a*) des dates précises,

(*b*) de faits, qui, dès qu'ils appartiennent à l'Histoire, paraissent reculer dans le passé, les notions de précision de date et de recul dans le temps deviennent ainsi *objectives*, ce qui fait que le passé simple demeure le *passé historique*.

2e cas : dans la langue narrative.

Qu'est-ce qu'une narration? C'est un film : c'est donc une succession d'actions différentes, — actions-points, répétitions et durées limitées —. Aussi, pour une narration au passé, avons-nous le choix entre le passé composé et le passé simple[2].

C'est le passé simple qui est le temps narratif par excellence, en français. Pourquoi? Ce n'est plus ici pour des raisons de « date »[3], mais plutôt pour des raisons de style, d'esthétique, me semble-t-il.

En effet, quelle est généralement la principale qualité d'une narration? Il faut qu'elle soit vivante. Elle le sera à trois conditions : rapidité, variété, légèreté.

Or, comparé au passé composé, le passé simple est :

— plus rapide (presque toujours une syllabe en moins).

— plus varié (variété des voyelles finales du passé simple qui, d'autre part, se trouvent soit en syllabes fermées, soit en syllabes ouvertes).

— plus léger (légèreté mélodique des voyelles finales du passé simple).

Grâce à ses qualités stylistiques, le passé simple est vraiment le temps narratif du passé.

1. *C'est le contexte — souvent un complément circonstanciel — qui indique si la répétition et la durée sont " limitées " ou non.*

2. *Nous verrons plus loin deux cas de narration à l'imparfait.*

3. *Cependant, l'emploi du passé simple dans une narration* recule *en quelque sorte le plan où évoluent les personnages, tandis que le passé composé* rapproche *les actions du personnage. (Cf.* A. Camus, " L'Etranger ").

PASSÉ COMPOSÉ, PASSÉ SIMPLE, IMPARFAIT

par Madame COLETTE STOURDZÉ

Assistante pédagogique du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, Professeur à l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger, Sorbonne.

I. ÉTUDE

• Une notion préliminaire : la notion d'ASPECT

Si nous voulons utiliser correctement ces trois temps, dont l'emploi est très difficile pour tous les étrangers, nous devons commencer par étudier l'ASPECT de l'action.

Qu'appellerons-nous *aspect* d'une action ?

A partir d'exemples au présent, nous pourrons constater qu'une action peut se présenter à nous sous *trois aspects* (que nous qualifierons d'*aspects essentiels*) :

ASPECT N° 1 : Symbole : •	ex. : « Tout à coup, le professeur enlève sa veste. » ACTION-POINT (action qui ne se répète pas qui ne dure pas).
ASPECT N° 2 : Symbole : •••	ex. : « Le professeur donne souvent cet exemple. » ACTION QUI SE RÉPÈTE. (Répétition).
ASPECT N° 3 : Symbole : —	ex. : « Le professeur parle pendant une heure. » ACTION QUI DURE (Durée).

• PASSÉ COMPOSÉ et PASSÉ SIMPLE

a) Les ressemblances d'emploi

Nous allons constater que le passé composé, de même que le passé simple, peut présenter une action passée sous *trois aspects* différents :

1. Si nous disons : « Tout à coup, le professeur enlève sa veste », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une *action-point* — (qui ne se répète pas, qui ne dure pas).

Transposons cette phrase au passé : nous pourrons dire : « Ce jour-là, il a soudain enlevé sa veste » ou « il enleva... ».

1er aspect	*du passé composé* ou *du passé simple* :	« ACTION-POINT »	*Symbole* •

2. Si nous disons : « Le professeur donne souvent cet exemple », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une *ACTION QUI SE RÉPÈTE*

Au passé nous pourrons dire :

« Le professeur a souvent donné cet exemple, il l'a donné quatre fois. »

Nous trouvons ce même aspect dans la phrase suivante :

« Quatre fois de suite, l'armée attaqua la ville. »

Passé composé et passé simple expriment alors une répétition, mais une répétition *limitée*[1].

2e aspect	*du passé composé* ou : *du passé simple*	« RÉPÉTITION LIMITÉE »	*Symbole* |....|

3. Si nous disons : « Le professeur parle pendant une heure », quel est l'aspect de ce verbe au présent ?

C'est une ACTION QUI DURE.

Au passé nous pourrons dire :

« Le professeur a parlé pendant une heure. »

C'est une durée, mais une durée *limitée*[1].

Nous trouvons le même aspect dans la phrase suivante :

« L'ennemi fit le siège de la ville pendant un mois. »

3e aspect	*du passé composé* ou : *du passé simple*	« DURÉE LIMITÉE »	*Symbole* ├─┤

CONCLUSION : Le passé composé et le passé simple ont donc en *commun* trois aspects : ces temps expriment tous les deux des actions passées[2] qui peuvent avoir les trois aspects suivants :

1. *Cette notion de " limite ", symbolisée par deux traits verticaux (| |), que nous qualifierons d'aspect secondaire, sera très importante lorsque nous aurons à montrer pourquoi le passé composé et le passé simple ont des emplois différents de ceux de l'imparfait qui seront symbolisés par des flèches (⟶).*

2. *Ou des états passés.*

1. « ACTION-POINT ».
2. « RÉPÉTITION LIMITÉE »[1].
3. « DURÉE LIMITÉE »[1].

b) Les différences d'emploi

Si le passé composé et le passé simple ont en commun trois aspects, quelle est la différence d'emploi de ces deux temps?

1. *Dans la langue classique et dans la langue littéraire.*

C'est une différence de *date* (non une différence d'aspect).

PASSÉ COMPOSÉ	PASSÉ SIMPLE
(a) date dans un passé	*(a') date dans un passé*
RÉCENT	RECULÉ
(b) date imprécise	*(b') date précise*

REMARQUE : En général, les différences de date (*a'*) et (*b'*) semblent liées psychologiquement; plus le passé est reculé, plus on a tendance à préciser la date. Mais si, dans un passé récent, la date est précise, on emploie généralement le passé composé; si, dans un passé reculé, la date est imprécise, c'est le passé simple qui paraît préféré. Il semble donc que le choix entre les deux temps soit déterminé par les notions (*a*) et (*a'*) plutôt que par les notions (*b*) et (*b'*).

2. *Dans la langue actuelle.*

REMARQUES PRÉLIMINAIRES :

Le passé composé et le passé simple exprimant des aspects identiques, la langue courante actuelle a tendance à n'employer qu'un seul de ces temps, le passé composé.

D'abord, pourquoi *un seul* temps? Pour des raisons d'ordre psychologique. En effet, la différence de « date » représente parfois une notion difficile à saisir, parce que c'est une donnée subjective qui varie d'individu à individu.

— ce qui semble précis à l'un, peut rester vague pour l'autre;

— ce qui semble très reculé dans le passé à un enfant, est souvent récent pour la grand-mère.

Enfin, pourquoi le passé composé plutôt que le passé simple? Pour des raisons de forme :

— la conjugaison du passé composé est *moins difficile* que celle du passé simple;

— le passé simple est devenu *ridicule* à la 1re personne et à la 2e personne du pluriel.

— Pour les verbes du 1re groupe, la 1re personne du singulier est souvent prononcée de la même façon au passé simple et à l'imparfait : d'où *équivoque* possible.

Ainsi, c'est le passé composé qui est surtout employé dans la langue actuelle. Mais le passé simple n'est pas mort. Dans certains cas, que nous allons étudier, il est même préféré au passé composé.

EMPLOIS PROPRES AU PASSÉ SIMPLE

1er cas : dans la langue historique.

Pourquoi le passé simple est-il préféré au passé composé dans ce cas?

1. L'Histoire ne se racontant qu'à la 3e personne du singulier ou du pluriel, aucun danger d'employer une forme équivoque (1re pers. du sing.) ou une forme ridicule (1re pers. et 2e pers. du pluriel).

2. L'Histoire étant la science

(*a*) des dates précises,

(*b*) de faits, qui, dès qu'ils appartiennent à l'Histoire, paraissent reculer dans le passé, les notions de précision de date et de recul dans le temps deviennent ainsi *objectives*, ce qui fait que le passé simple demeure le *passé historique*.

2e cas : dans la langue narrative.

Qu'est-ce qu'une narration? C'est un film : c'est donc une succession d'actions différentes, — actions-points, répétitions et durées limitées —. Aussi, pour une narration au passé, avons-nous le choix entre le passé composé et le passé simple[2].

C'est le passé simple qui est le temps narratif par excellence, en français. Pourquoi? Ce n'est plus ici pour des raisons de « date »[3], mais plutôt pour des raisons de style, d'esthétique, me semble-t-il.

En effet, quelle est généralement la principale qualité d'une narration? Il faut qu'elle soit vivante. Elle le sera à trois conditions : rapidité, variété, légèreté.

Or, comparé au passé composé, le passé simple est :

— plus rapide (presque toujours une syllabe en moins).

— plus varié (variété des voyelles finales du passé simple qui, d'autre part, se trouvent soit en syllabes fermées, soit en syllabes ouvertes).

— plus léger (légèreté mélodique des voyelles finales du passé simple).

Grâce à ses qualités stylistiques, le passé simple est vraiment le temps narratif du passé.

1. *C'est le contexte — souvent un complément circonstanciel — qui indique si la répétition et la durée sont " limitées " ou non.*

2. *Nous verrons plus loin deux cas de narration à l'imparfait.*

3. *Cependant, l'emploi du passé simple dans une narration* recule *en quelque sorte le plan où évoluent les personnages, tandis que le passé composé* rapproche *les actions du personnage. (Cf.* A. Camus, " L'Etranger ").

EMPLOIS PROPRES AU PASSÉ COMPOSÉ

Comme nous l'avons vu, c'est ce temps qui, dans la langue courante, est préféré au passé simple pour exprimer dans le passé :

— une action-point;
— une répétition limitée;
— une durée limitée.

REMARQUE : Les élèves étrangers doivent faire particulièrement attention à deux constructions dans lesquelles IL FAUT employer le passé composé, et non le passé simple :

1. Pour une action commencée dans le passé qui a encore des conséquences dans le présent :

Ex. : « Dans ce texte, l'auteur a employé un vocabulaire familier. »

2. Pour une action négative commencée dans le passé qui continue dans le présent :

Ex. : « Voilà dix ans que je ne l'ai (pas) vu[1] ».

TABLEAU RÉCAPITULATIF (n° I)

PASSÉ COMPOSÉ		PASSÉ SIMPLE
	a) Ressemblances d'emploi . *Action-point* . *Répétition* } limitée . *Durée*	
	b) Différences d'emploi 1. dans la langue classique *différence de dates*	
Passé récent *Date imprécise*		*Passé reculé* *Date précise*
	2. dans la langue actuelle	
langue courante		*langue historique* *langue narrative*

• L'IMPARFAIT

Nous allons constater que l'imparfait peut présenter une action passée sous deux aspects, qui ne seront jamais les mêmes que ceux du passé simple ou du passé composé.

a) RÉPÉTITION, mais pas répétition limitée.

Dans la phrase : « Il a donné quatre fois cet exemple », nous avons employé le passé composé (ou le passé simple), parce que nous voulions exprimer une répétition, mais une répétition limitée.

Or, si nous disons : « L'année dernière, à chaque cours... », le contexte suggère déjà que la répétition n'a pas été limitée, mais qu'une première action passée, a engendré en quelque sorte une deuxième action identique et ainsi de suite; ce que nous pouvons schématiser par une série de *flèches*[2] en opposition avec les *traits verticaux* qui symbolisent la « limite ».

Cette répétition *en flèche* correspond donc à une *répétition habituelle* exprimée au passé par l'imparfait[3] :

Ex. : « L'année dernière, à chaque cours, le professeur donnait le même exemple, nous regardait et attendait notre réaction. »

1er aspect *de l'imparfait*
RÉPÉTITION HABITUELLE (" EN FLÈCHE ")
Symbole : → • → • → • → •

b) DURÉE, mais pas durée limitée.

Dans la phrase : « Il a parlé pendant une heure », nous employons le passé composé (ou le passé simple), parce que nous voulons exprimer une durée, mais une durée *limitée*.

Or, si nous disons : « Il lisait, pendant qu'elle tricotait », nous constatons que ces deux actions expriment une durée, sans commencement ni fin, c'est-à-dire *sans limites* : une *durée* « *en flèche* » ou *progressive*[3].

D'autre part, nous pouvons constater qu'une *durée progressive* est généralement *relative* à une autre action. Plusieurs symboles sont en effet possibles :

(*a*) Il lisait quand elle est entrée	(*a*)	→ •
(*b*) Elle est entrée[4] pendant qu'il lisait	(*b*)	• →
(*c*) Il lisait pendant qu'elle tricotait	(*c*)	→ →
(*d*) elle a tricoté pendant qu'il lisait.	(*d*)	— →

2e aspect *de l'Imparfait :*
DURÉE { PROGRESSIVE (" EN FLÈCHE ")
et
RELATIVE *à une autre action.*

1. Dans ce cas, si l'action est affirmative, *c'est le présent qu'on emploie : " Voilà dix ans que je le connais ".*

2. Autre aspect secondaire *(cf. note* N° 1, *page* 36*).*

3. Imparfait de narration *employé par l'auteur qui veut recréer la monotonie d'une existence dont toutes les actions passées semblaient se répéter sans fin (cf. " Le Grand Meaulnes" avant l'arrivée du héros). Voir note n° 2, page 37.*

4. Faire remarquer aux élèves étrangers que c'est un type de phrase dans lequel les conjonctions " quand " ou " lorsque " ne peuvent pas être employées.

CONSÉQUENCES (de ce 2e aspect).

L'imparfait est donc le temps passé employé chaque fois que l'on veut exprimer une *durée progressive* et *relative*, en particulier dans les trois cas suivants :

1. DESCRIPTION d'un personnage ou d'un décor.

Qu'est-ce qu'une description? C'est un tableau ou une photographie qui immobilise en quelque sorte plusieurs actions simultanées, c'est-à-dire progressives et relatives les unes aux autres :

« Je suis arrivé au Luxembourg. •
« Les oiseaux chantaient. ⟶
« Le soleil brillait, ⟶
« et les enfants jouaient. ⟶

2. CONCORDANCE DES TEMPS : simultanéité dans le passé.

« Je crois que le bébé pleure. » •
« J'ai cru qu'il pleurait. » ⟶

3. NARRATION « au ralenti[1] ».

Nous avons vu qu'une narration, c'est une succession d'actions-points. Si un auteur désire prolonger chacune de ces actions pour créer une sorte de « ralenti cinématographique », il emploie l'imparfait. (Cf. SAINT-EXUPÉRY, *Vol de Nuit*, le pilote dans la tempête).

TABLEAU RÉCAPITULATIF (nº II)

I — PASSÉ COMPOSÉ ou PASSÉ SIMPLE	II — IMPARFAIT
Symbole : | |	*Symbole :* > >
ACTION-POINT •	
RÉPÉTITION *limitée ou non habituelle*	RÉPÉTITION *" en flèche " ou habituelle*
| . . . |	> · > · > · > · > · >
DURÉE *limitée et absolue*	DURÉE *" en flèche " ou progressive + relative*
⟶	⟶ ⟶ •

II. PROGRESSION

• Niveau « A » (élémentaire) et « B » (moyen)

a) Définition : C'est la « période-méthode », c'est-à-dire la période pendant laquelle le professeur emploie une méthode (livres, moyens audio-visuels, etc.) dont les textes sont élaborés en fonction d'une progression voulue et systématique de la phonétique, du vocabulaire et des structures grammaticales. C'est la période « grammaticale » par excellence si l'on veut bien préciser que le professeur pense toujours à sa progression grammaticale, mais n'en parle jamais à ses élèves.

b) Niveau A : Les élèves se familiarisent avec l'emploi du *présent*, du *futur* et du *futur proche*. Alors, mais alors seulement, le professeur introduit l'étude des temps du passé : le *passé composé* (action-point) et le *passé récent*.

c) Niveau B : Les élèves apprendront ensuite ou l'*imparfait* (de répétition, d'habitude), ou *l'imparfait* (de durée) d'abord avec le verbe être[2], puis dans des textes descriptifs, enfin le *passé simple* (ne faire apprendre que les 3 personnes du singulier et la 3e personne du pluriel. Se contenter de faire *reconnaître*[3] ce temps dans des textes narratifs simples).

Si, à la fin de cette première étape, les élèves peuvent *reconnaître* le passé simple (d'où possibilité de lire très vite des textes narratifs, — journaux, rapports, romans, etc.) —, ils doivent *créer* et *manier* des phrases simples au passé composé et à l'imparfait.

• Niveau « C » (supérieur)

a) Définition : L'étude de la grammaire, à ce niveau, va se faire parallèlement à l'étude des textes, non plus imaginée par des pédagogues suivant une progression voulue, mais de textes d'auteurs (langue littéraire, scientifique, langue des journalistes, etc.).

1. *Voir note 3 p. 37.*
2. *Parce qu'à ce niveau le verbe " être " au passé se rencontre presque toujours à l'imparfait.*
3. *" Il ne paraît pas bon de mettre sur le même plan toutes les nouvelles connaissances. On distinguera entre les connaissances* actives *qu'il est nécessaire de savoir manier et les connaissances* passives *qu'il suffit de reconnaître dans les lectures et — moins souvent — dans les conversations. "*

Le Français fondamental *(2e degré)*, *p.* 47. *(Publication de l'I. P. N.).*

b) Progression :

1. Faire comprendre aux élèves la notion d'*aspect essentiel*.

2. Appliquer cette nouvelle notion d'*aspect* aux connaissances déjà acquises par les élèves dans les classes élémentaires du niveau « A » et faire raisonner ces élèves sur des phrases au passé qui n'avaient été exprimées jusque-là que *sous forme d'automatisme*.

3. Faire comprendre aux élèves la notion d'*aspect secondaire*, ce qui permettra d'opposer certains emplois nouveaux du passé composé à ceux déjà connus de l'imparfait :

IMPARFAIT . . . . . PASSÉ COMPOSÉ

Durée ou *Répétition* } " EN FLÈCHE " *Durée* ou *Répétition* } " LIMITÉE "

4. Montrer enfin certaines différences d'emploi entre le passé composé et le passé simple : à ce niveau, présenter le passé simple surtout comme le temps de la narration.

A la fin de cette 3e étape, les élèves peuvent donc *créer* et *manier* des phrases plus complexes au passé composé et à l'imparfait. D'autre part, si, aux niveaux « A » et « B », le professeur s'est contenté de faire reconnaître le passé simple, maintenant les élèves doivent pouvoir l'*employer* eux-mêmes dans des narrations simples (mais toujours et seulement aux personnes indiquées ci-dessus).

III. SCHÉMA DE LEÇON

1. Cette leçon a pour but de faire comprendre aux élèves (niveau C) la notion si délicate d'*aspect*. Elle doit être suivie de deux autres leçons : application de la notion d'*aspect essentiel* aux temps du passé, et puis de la notion d'*aspect secondaire*. Le but est toujours de faire *raisonner* les élèves sur des *phrases* avec verbes au passé, employées jusque-là sous forme d'automatismes.

2. A ce niveau, il me semble qu'une leçon de grammaire, même systématique, ne doit pas être un exposé du professeur, mais une sorte de *dialogue* entre le professeur et sa classe.

En effet, quand les élèves participent *activement*, la classe devient beaucoup plus vivante; quand on *fait trouver* les élèves, les connaissances sont plus solides et durables.

D'autre part, une classe de grammaire, pendant laquelle les élèves étrangers sont obligés de parler, est un prétexte à une sorte de classe de conversation; à ce niveau, le professeur doit profiter de chaque occasion pour continuer (comme aux niveaux « A » et « B ») à faire *parler* les élèves, afin qu'ils n'oublient jamais qu'une langue vivante doit être *écoutée* et *parlée*, aussi bien que *lue* et *écrite*.

La notion d'Aspect essentiel

Professeur : *Qu'est-ce que fait le professeur*[1] ?
Élève : *Il ferme la porte*[2].
P. : *Qu'est-ce que font les élèves de 9 h à 10 h?*
E. : *Ils travaillent.*
P. : *Est-ce que le professeur pose des questions*[3]?
E. : *Oui, il pose des questions.*
P. : *Une question, ou beaucoup de questions*[3]?
E. : *Beaucoup de questions.*
P. : *Le professeur ferme la porte; les élèves travaillent de 9 h à 10 h; le professeur pose des questions. Il ferme, ils travaillent, il pose, ces trois verbes sont au présent. Mais si je veux schématiser, c'est-à-dire dessiner, au tableau ces trois actions, vais-je le faire de la même façon? Il ferme la porte, est-ce une action qui dure*[3]?
E.[4] : *Non!*
P. : *Est-ce une action qui est répétée*[3]?
E. : *Non!*
P. : *Vous avez raison, C'est une sorte de point dans le temps*[5].
Nous pouvons représenter cette action par un point au tableau.
Nous pouvons dire que « le professeur ferme la porte », c'est une : action-point[5].
P. : *Mais « les élèves travaillent de 9 h à 10 h », est-ce un point? un point d'une seconde*[3]?

1. *Le professeur accomplit naturellement le geste ou la mimique dont il sollicite la réponse, chaque fois que c'est nécessaire.*

2. *Nécessité de choisir un bon exemple, c'est-à-dire un exemple qui ne présente pas de difficulté de vocabulaire, de forme grammaticale (ici verbe du 1er groupe), qui ne soit pas ambigu, qui corresponde à une situation réelle. J'avais d'abord pensé à : " il enlève sa veste ", mais l'action n'est peut-être pas assez brusque pour que la classe songe immédiatement à un* point; *ensuite à : " il éternue ", mais peut-être certains élèves ne connaissent-ils pas encore ce verbe, même s'ils comprennent la mimique du professeur; puis à : " il tombe "; là pas de difficulté de vocabulaire, l'action est très brusque, mais il n'y aurait pas eu de continuité dans la situation avec les verbes qui suivent.*

3. *Utiliser, chaque fois que c'est possible, le simple bon sens des élèves pour les guider dans leur raisonnement vers la conclusion désirée par le professeur.*

4. *Ici la réponse peut être collective, ce qui est parfois un très bon " coup de fouet " pour l'ensemble de la classe. Mais au début de la leçon il est évident que le professeur pose chaque question à un élève différent. (Cf. note n° 1, p. 41.)*

5. *Voici la conclusion à laquelle le professeur a amené graduellement ses élèves. (Cf. note n° 3, p. 40.)*

E. : *Non!*

P. : *Bien sûr! « de 9 h à 10 h... », c'est une longue ligne dans le temps. Nous pouvons donc dessiner cette action par une ligne; parce que c'est une action qui dure.*

Et maintenant « le professeur pose une question; deux minutes plus tard, il pose une autre question, puis il pose une 3e question, puis une 4e; il pose beaucoup de questions pendant le cours ». Ce verbe il pose, pouvons-nous le schématiser par une ligne continue?

E. : *Non!*

P. : *Par un seul point?*

E. : *Non!*

P. : *« Le professeur pose beaucoup de questions. » Dans cette phrase, Monsieur « A », comment pouvons-nous alors schématiser cette action[1]?*

E. : *Par deux, trois, quatre, par beaucoup de points.*

P. : *Vous avez raison. Dans cette phrase, le verbe n'exprime pas une action-point, ni une action qui dure, mais une action répétée.*

Vous venez donc de découvrir qu'en français le temps appelé « présent » peut exprimer trois sortes d'actions présentes.

Lesquelles[2], Monsieur « B »?

E. *« B »* : Une action-point.

P. : *Très bien. Donnez l'exemple[3].*

E. *« B »* : *« Le professeur ferme la porte ».*

P. : *Trouvez d'autres exemples d'action-point au présent[4].*

Deux ou trois élèves répondront alors[5].

P. : *Quand le présent n'exprime pas une action-point, qu'est-ce qu'il peut exprimer[2]?*

E. : *Une ligne qui dure.*

P. : *Donnez l'exemple.*

E. : *« Les élèves travaillent pendant une heure. »*

P. : *Très bien. Et dans la phrase « il pose beaucoup de questions », comment se présente l'action, Monsieur « A[6] »?*

E. *« A »* : *C'est une répétition.*

P. : *Très bien. Trouvez d'autres exemples[4].*

Deux ou trois élèves répondront alors[5].

P. : *C'est bien.*

Maintenant écoutez-moi bien[7].

Lorsque, dans les phrases : « Le professeur ferme la porte; les élèves travaillent une heure; le professeur pose des questions », lorsque dans ces phrases nous disons que les trois verbes sont au présent, nous parlons du temps des verbes, c'est-à-dire du moment où se passent ces actions.

Mais nous venons de découvrir qu'une action au présent peut se présenter à nous de trois façons différentes, c'est-à-dire sous trois « aspects » différents :

Une ACTION-POINT
Une DURÉE
Une RÉPÉTITION

Et cette notion d'aspect va être très importante pour nous; elle va nous permettre de mieux comprendre l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français, emploi toujours si difficile pour les étrangers.

En effet, si au présent la même forme de conjugaison nous permet d'exprimer trois aspects différents de l'action, nous allons voir qu'au passé il nous faudra choisir entre le passé composé et l'imparfait, suivant l'aspect de l'action passée que nous voudrons exprimer.

1. *Interroger les élèves suivant leur force : les questions les plus faciles aux moins forts, qui ont ainsi l'impression de participer comme les autres, et les questions les plus difficiles (comme ici) aux meilleurs élèves, ce qui permet d'éviter les longs silences, la réponse étant généralement (!) juste. A la différence des exercices de stabilisation, il faut essayer ici que le rythme du dialogue soit assez rapide.*

2. *Nécessité de faire répéter pour vérifier si les explications ont été comprises par tous, même par les moins forts.*

3. *Éviter la monotonie dans la façon de reprendre les différents points de la leçon; varier la façon de poser ses questions.*

4. *Faire utiliser immédiatement et de façon pratique toutes les nouvelles connaissances.*

5. *Si les exemples sont bien choisis, bravo! Sinon, corriger, ou faire corriger par un camarade chaque fois que c'est possible.*

6. *Il me paraît bon, par moments, de reposer la même question au même étudiant, pour que la classe se rende compte que le professeur se souvient bien des réactions de chaque élève.*

7. *Il y a certains moments où le dialogue doit cesser, où il ne reste aux élèves qu'à écouter attentivement, en particulier, comme ici, lorsque le professeur va résumer toutes les conflatations faites précédemment par la classe elle-même, conflatations qui permettent d'aboutir à une notion nouvelle (ici, un terme nouveau).*

UNE PRÉSENTATION DE **VOL DE NUIT**

D'ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

par GILBERT QUÉNELLE

Professeur à l'Institut Britannique de l'Université de Paris.

JALONS

29 Juin 1900 : « C'est tout à fait par hasard que je suis né à Lyon. » Son père était d'ancienne chevalerie limousine, sa mère provençale.

1909-1914 : il est élève des Jésuites au Mans.

1912 : il reçoit le baptême de l'air à Ambérieu avec le célèbre pilote Védrines.

1919 : il échoue au concours d'entrée à l'École Navale.

1921-1922 : Il obtient le brevet de pilote civil puis le brevet militaire. Démobilisé, il vit chichement comme représentant de commerce; écrit.

1926 : il publie une courte nouvelle, *L'Aviateur*. Il est engagé par la Compagnie Latécoère sous les ordres de Didier Daurat.

1927-1929 : Chef d'aéroplace à Cap Juby (Rio de Oro), il écrit *Courrier-Sud*.

1929-1931 : Directeur de l' « Aeroposta Argentina » à Buenos Aires, il écrit *Vol de Nuit*.

1935 : il échoue dans une tentative de liaison PARIS-SAIGON et tombe en Libye.

1938 : il commence *Citadelle*; il est grièvement blessé au Guatemala.

1939 : *Terre des Hommes* obtient le Grand Prix du Roman.

1940 : mobilisé, il remplit différentes missions militaires.

1942 : à New York il publie *Pilote de Guerre*.

1943 : après : *Lettre à un Otage*, *Le Petit Prince*, il repart pour l'Afrique du Nord.

31 Juillet 1944 : « Mission photo à haute altitude sur le Sud de la France. Non rentré. »

VISAGE

« Saint-Exupéry était un homme complet. Il y en a peu, mais lui en était un, et naturellement, sans le vouloir, par talent naturel. Son visage était complet : à la fois sourire enfantin et sérieux d'un savant; héroïsme discret et fantaisie spontanée; beauté de l'œil et souplesse du corps; compétence en technique, en sport, en poésie, en politique, en morale, en camaraderie, en élégance d'âme. C'était toujours un événement que de lui serrer la main. On l'apercevait, on l'abordait, on s'emplissait d'idées nouvelles, de sentiments durs, et l'on était heureux. »

LÉON-PAUL FARGUE.

THÈMES

Courrier-Sud.

« Bernis, mon vieux, c'est le jour du courrier. L'avion a quitté Cisneros. Bientôt il passera ici et t'emportera ces quelques reproches. J'ai beaucoup pensé à tes lettres et à notre princesse captive. En me promenant sur la plage hier, si vide, si nue, éternellement lavée par la mer, j'ai pensé que nous étions semblables à elle. »

Terre des Hommes.

« Ce que j'ai fait, je te le jure, jamais aucune bête ne l'aurait fait. » Cette phrase, la plus noble que je connaisse, cette phrase qui situe l'homme, qui l'honore, qui rétablit les hiérarchies vraies...

Être homme, c'est précisément être responsable. C'est connaître la honte en face d'une misère qui ne semblait pas dépendre de soi. C'est être fier d'une victoire que les camarades ont remportée. C'est sentir, en posant sa pierre, que l'on contribue à bâtir le monde. »

Pilote de Guerre.

« J'ai eu tort de vieillir. Voilà. J'étais si heureux dans l'enfance. Je le dis, mais est-ce vrai?

C'est maintenant qu'elle se fait douce, l'enfance. Non seulement l'enfance, mais toute la vie passée. Je la vois dans sa perspective, comme une campagne...

Mon plus lointain souvenir? J'avais une gouvernante tyrolienne qui s'appelait Paula. »

Lettre à un Otage.

« L'essentiel est que demeure quelque part ce dont on a vécu. Et les coutumes. Et la maison des souvenirs. »

Le Petit Prince.

« On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi...

(...) Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose... »

Citadelle.

« L'homme, disait mon père, c'est d'abord celui qui crée.

Le bonheur n'est que chaleur des actes et contentement de la création.

L'amour est avant tout audience dans le silence. Aimer c'est contempler.

La grandeur de la prière réside d'abord en ce qu'il n'y est point répondu. »

Dernière lettre.

« La termitière future m'épouvante et je hais leur vertu de robots. Moi, j'étais fait pour être jardinier. »

LES CIRCONSTANCES

En octobre 1929, Saint-Exupéry, nommé à Buenos Aires, est chargé, sous la direction de Didier Daurat, de prolonger la ligne de Patagonie. C'est dans l'été 1930 qu'il commence à écrire *Vol de Nuit*. En fin d'année, il est présenté à Consuelo Suncin qu'il épouse en France quelques mois plus tard. Son manuscrit, présenté en janvier 1931 à Gaston Gallimard et lu par André Gide, est publié en juin. Le livre obtient en décembre le *Prix Femina*.

RENSEIGNEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

— Parmi les nombreuses éditions du livre, retenons la plus commode : le n° 3 de la collection « Le Livre de Poche » (Gallimard éditeur). Les citations faites plus loin renvoient aux pages de cette édition.

— On trouvera des indications précises sur les éditions scolaires étrangères et sur les traductions dans le dernier chapitre du volume consacré à Saint-Exupéry dans « La bibliothèque idéale » (Gallimard).

— Un disque *Festival* FLD 23 (microsillon 33 tours) porte, outre la voix de Saint-Exupéry, plusieurs textes intéressants, dont un passage de *Vol de Nuit* dit par François Périer (ce texte est étudié ci-après).

L'HISTOIRE

Une certaine nuit de 1929 ou 1930, Rivière, directeur de la Ligne, attend, sur le terrain d'aviation de Buenos Aires, l'atterrissage des trois avions postaux de Patagonie, du Chili et du Paraguay; leur courrier doit être confié au pilote d'Europe, prêt à partir. Mais si le pilote d'Asuncion arrive sans encombre, si Pellerin, revenant du Chili, a triomphé d'un orage, Fabien, le pilote de Patagonie, ne rentre pas.

SAINT-EXUPÉRY (A DROITE) ET SON MÉCANICIEN

LES PERSONNAGES

Comme dans une tragédie classique, ils sont unis par le *lieu* (Buenos Aires, la Ligne, le ciel), par le *temps* (la nuit), par l'*action* (la réussite du vol).

Ils ont, individuellement, peu de réalité concrète; ils sont plutôt éclairés de l'intérieur et semblent porter collectivement un masque.

Le pilote est évoqué aux trois moments essentiels :

Le départ : sa femme le pare comme le ferait un page pour un chevalier partant au combat (chapitre X).

L'arrivée : Abasourdi, il se souvient mais ne sait rien dire (18); mais sa femme peut suivre en imagination les phases du difficile voyage (114).

Le vol reste son impénétrable domaine; il mène au combat solitaire *son avion*, véritable *chair vivante*, dont tous les complexes organes lui sont familiers (7, 8, 9); *ses mains*,

pèsent, ordonnent, agissent; le radio les devine (57, 58); Rivière les évoque (63, 143); le pilote les interroge et s'inquiète : vont-elles — comme celles de Roquentin dans *La Nausée* — prendre une menaçante indépendance (130)? (Les mains de Saint-Exupéry lui-même étaient si habiles!)

La femme : Son domaine est celui du *bonheur individuel*. Mais *ni l'action ni le bonheur individuel n'admettent le partage : ils sont en conflit* (119).

L'humble bonheur que savent construire les femmes est évoqué avec tendresse au début du livre (4, 5, 6) mais ce bonheur-là aussi se conquiert, il est fragile; surtout il enferme, il « borne » (10).

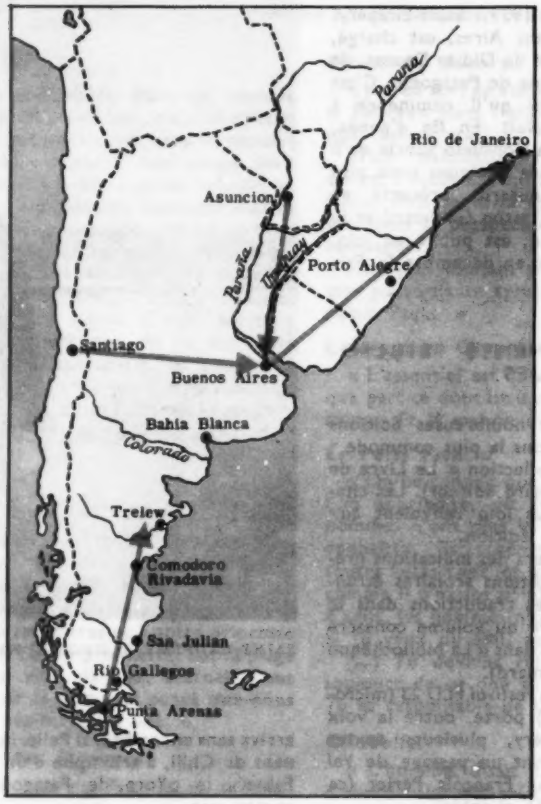
Si bien que la femme ne parvient pas à retenir l'homme, ni même à le comprendre. Elle est toute tendresse, toute paix, mais il part quand il le veut, *libre*. Elle l'a préparé comme le page préparait le chevalier au combat (82). Lui ne devine pas qu'elle est *jalouse* et quitte *la petite fille* en riant. *Aimer, aimer seulement, quelle impasse!* pense Rivière (122) en face de qui se dresse non la femme de Fabien mais *un autre sens de la vie* (119).

Le chef : L'*admirable figure* de Rivière (lire la préface de Gide) est inspirée d'un personnage authentique, Didier Daurat.

Elle a son « négatif » en Robineau, un homme qui doute de son rôle, qui avoue ses faiblesses (37...) mais qui ne sait pas transformer la défaite en victoire (fin chapitre XXI). Il est un peu un personnage de Duhamel (Salavin), de Giraudoux (l'Inspecteur d'*Intermezzo*).

Sur l'homme de cinquante ans qu'est Rivière (*Partage de Midi*) peu de détails physiques (41, 67, 68).

Pourquoi son œuvre a-t-elle duré jusqu'ici? Sa lutte dans les cercles



officiels, sa prudence (105); sa volonté; son culte du courrier; ses qualités d'organisateur.

Pourquoi son œuvre risque-t-elle de sombrer? Il vieillit, il est *las* (cf. le Moïse de Vigny); il est sensible à l'amitié (66), tenté par la pitié (72); il comprend (par la femme de Fabien) comment l'action tue l'amour.

Mais son œuvre ne périra pas parce que sa solitude le place au-dessus des médiocres, parce qu'il triomphe de la tentation de la pitié (75), parce que *les échecs fortifient les forts* (105), parce que *l'événement en marche compte seul* (172).

LES TROIS UNITÉS

Outre l'unité philosophique et l'unité artistique plus profondes, les « trois unités classiques » donnent au récit noblesse, grandeur et pureté.

Unité de lieu : Elle est maintenue par des éléments permanents :

Buenos Aires reste au centre de la toile d'araignée; mais la ville n'est pas vraiment décrite; c'est un peu le lieu, vague des tragédies; on imagine des bureaux impersonnels, des chambres d'hôtel au décor nu; dans la rue des autos rapides, des foules anonymes.

Le fil, c'est la Ligne : des noms, d'escales, de postes radio, animés par des comparses nécessaires mais inconnus; des villages, des rivières, des arêtes, des pics qui vivent aussi *comme un peuple* et parfois semblent *fermenter* (22).

Au-dessus de tous, le même *ciel*, ses avions, ses nuages, ses orages, ses étoiles.

Unité de temps.

Nous sommes dans une nuit réelle, de son commencement à son milieu; au début c'est encore *l'or du soir*, on sait *qu'il a décollé de Comodoro à dix-neuf heures trente*, puisqu'il *vole depuis six heures vers Trelew* (116)... mais le courrier d'Europe, qui part d'habitude *vers minuit* (11), décollera cette fois *à deux heures et quart* (165).

Unité d'action.

Tous les personnages en sont conscients :

aussi bien les pilotes (*Fabien a disparu? Ils en parlèrent peu. Une grande fraternité les dispensait des phrases* 169);

que les femmes (ainsi celle de Fabien qui devant Rivière eût voulu, fuir : « *Tout ce qui se dressait en elle d'amour presque sauvage, tant il était fervent, de dévouement, lui semblait prendre ici un visage importun, égoïste* » (149);

Rivière surtout, évidemment (Gide : « Il fait agir, insuffle à ses pilotes sa vertu, exige d'eux le maximum, et les contraint à la prouesse », p. XIII).

VALEUR DU LIVRE?

Valeur esthétique et valeur morale :

« Par sa musique, par la pureté de son dessein, *Vol de Nuit* demeure un très élevé exemple, un très sublime exercice de rhétorique, de passion et de style. » (Jean-Paul Weber — *L'Express*, 23 avril 1959.)

« La qualité souveraine de Saint-Exupéry restera, je pense, son extraordinaire humanité » (Armand Hoog — *Carrefour*, 3 février 1945.)

« IL NOUS A OUVERT LE CIEL[1] »...

La vision est d'une qualité singulière: *Les collines, sous l'avion, creusaient déjà leur sillage d'ombre dans l'or du soir.* Cette première phrase épaisse, fluide, douce, ouvre merveilleusement le poème par la qualité de son vocabulaire, de sa musique, de ses images, et elle nous prépare dès l'exorde au dénouement et à la mort.

Le vocabulaire contient, outre le minimum indispensable de mots techniques — *carlingue, longeron, gyroscope, compas* —, beaucoup des mots les plus simples qui prennent de leur rapprochement pourtant une valeur poétique (comme ici *ombre* et *or*) ou qui assument une valeur symbolique : *pourrir* (4, 111), *se nouer* (49), *échanger* (57, 76).

Les images, sont souvent nées de la mer (on pense en effet à Melville ou à Conrad). Comparer, par exemple : *Il entrait dans une rade immense et bienheureuse* (2), à : *il entrait dans les eaux réservées* (134). *Aussi* 98, 101, 152, 159, *etc., ou encore le début du chapitre X. Nombreuses aussi les images qui comparent le pilote à un berger* (2), *à un paysan* (11, 82), *à un forgeron* (27), *ou qui assimilent poétiquement la nuit à un fruit* (4, 110).

La composition d'ensemble est simple et harmonieuse. Le thème de fond (Rivière) est donné régulièrement dans les chapitres 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 23, qui alternent avec le thème Fabien qui monte en accélération dramatique (1, 7, 12, 15, 16, 17, 20) alors que se dispersent les thèmes secondaires (Robineau, les autres pilotes).

Et *la lumière* change, tantôt laiteuse et douce, tantôt orageuse et dure, tantôt sinistre, ambiguë, comme intérieure.

« C'EST UN HÉROS DE NOTRE TEMPS[1] »...

Il existe un bonheur individuel, celui qu'essaient de préserver les *bourgeois des petites villes, autour de leur kiosque à musique* (59), l'*humble bonheur des hommes* de San Julian, *leurs maisons, leurs petits cafés, les arbres de leur promenade* (4).

D'une manière moins ironique, c'est *le monde sacré du bonheur* que défend la femme, avec ferveur, amour, dévouement total : *ses fleurs, son café servi, sa chair jeune* (148).

Mais situé dans l'espace par la maison, l'homme en est tributaire (*On meurt pour une maison, non pour des objets et des murs*, Pilote de Guerre). Il faut donc briser les bonheurs individuels, *durer, créer, échanger son corps périssable* (76), car *ni l'action, ni le bonheur individuel n'admettent le partage; ils sont en conflit* (119). Voir la parabole du pont (120), celle du navire (152). D'où : *le but peut-être ne justifie rien, mais l'action délivre de la mort* (153).

Ainsi, l'humanisme héroïque proposé ici n'écarte pas la tendresse humaine. Cet équilibre, autant que les qualités poétiques de *Vol de Nuit*, en fait, sinon le plus profond, du moins le plus achevé des livres de Saint-Exupéry.

1. *Jules Roy :* Passion de Saint-Exupéry, *Gallimard (1951).*

I. LA FEMME

On attend encore, à Buenos Aires, l'arrivée de deux avions postaux pour donner le départ, vers minuit, à l'avion d'Europe. Rivière, qui veille, vient d'être averti qu'une réparation doit y être effectuée. Il fait téléphoner au pilote pour l'en prévenir : Si je ne secoue pas mes hommes, la nuit toujours les inquiétera.

La femme du pilote, réveillée par le téléphone, regarda son mari et pensa :

« Je le laisse dormir encore un peu. »

Elle admirait cette poitrine nue, bien carénée, elle pensait à un beau navire.

Il reposait dans ce lit calme, comme dans un port, et, pour que rien n'agitât son sommeil, elle effaçait du doigt ce pli, cette ombre, cette houle, elle apaisait ce lit, comme, d'un doigt divin, la mer.

Elle se leva, ouvrit la fenêtre, et reçut le vent dans le visage. Cette chambre dominait Buenos Aires. Une maison voisine, où l'on dansait, répandait quelques mélodies, qu'apportait le vent, car c'était l'heure des plaisirs et du repos. Cette ville serrait les hommes dans ses cent mille forteresses; tout était calme et sûr; mais il semblait à cette femme que l'on allait crier « Aux armes! » et qu'un seul homme, le sien, se dresserait.

(*Chapitre X* — pp. 77, 78).

Intérêt du texte.

C'est la première fois dans le livre que nous quittons le monde de l'action — administrateurs, spectateurs, etc. L'autre monde, celui du repos, des familles, du couple, du bonheur, n'avait été jusqu'ici qu'indirectement suggéré.

Nous voici donc introduits dans l'intimité d'une chambre, *au cœur de la nuit*. Une petite lumière vient de s'y allumer, nouvelle étoile qui éclaire un tableau silencieux de *l'humble bonheur des hommes*.

C'est la femme du pilote qui a été réveillée par le téléphone : elle ne dormait qu'à moitié. Lui est encore enfoncé dans un profond sommeil égoïste et calme. *Je le laisse dormir encore un peu :* le départ, le danger ne viendront que trop tôt.

Elle regarde celui qu'elle aime, qu'elle peut encore, quelques instants, protéger. L'image qui lui vient à l'esprit n'est pas d'une espèce rare dans le livre : elle est née de *la mer*, mot mis en relief à la fin du paragraphe. Le mot *carène* est le plus poétique des mots qui soutiennent cette image. (Il désigne la partie immergée de la coque d'un navire.) La femme imagine son mari comme une espèce de navire du ciel, d'oiseau magnifique aux formes fuselées. Sa poitrine est là encore, *nue*, vulnérable. Le navire est encore *au port*. L'épouse, douée d'un pouvoir *divin*, peut commander à *la houle* (c'est-à-dire le mouvement ondulatoire de la mer après un coup de vent). L'image en effet s'est continuée, cohérente, pour passer insensiblement des draps froissés à la mer : ce *pli, cette ombre, cette houle*.

Le *vent* reçu en plein visage est comme un avertissement qu'une tempête s'est levée dans la nuit, qu'il va falloir affronter. L'horizon s'élargit, de *la maison voisine* à la ville tout entière.

A côté se cache un bonheur simple, rythmé par *quelques mélodies* indistinctes. *Heure des plaisirs et du repos?* oui, pour les autres : eux, ils savent bien préserver leur bonheur (*forteresses* suggère l'invulnérabilité). La femme pense avec tristesse que, malgré tout son amour, toute sa tendresse, toutes ses ruses, l'heure approche de sa reddition. Au mot *repos*, s'opposent maintenant des mots militaires : *forteresses, aux Armes! se dresser*.

Conclusion.

C'est un peu la situation d'Andromaque et d'Hector, au début de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux (1,3). La femme du pilote aussi sait bien que son mari aime la «guerre» (Hector : *Si l'on aime ce qui nous délivre de l'espoir, du bonheur, des êtres les plus chers*).

La nature et la qualité des images, le rythme des phrases, la lumière sont bien propres cependant à Saint-Exupéry.

Cette page, dont on peut admirer la valeur littéraire a, d'autre part, la valeur d'un document humain. Avec beaucoup de sensibilité Saint-Exupéry suggère l'opposition entre le monde de l'action qui régente Rivière et celui de la tendresse, de l'amour que parvient à faire vivre, pour un temps du moins, la Femme.

A ce texte et à l'ensemble du chapitre X on pourra comparer le chapitre XIV où paraît la femme de Fabien (*En face de Rivière se dressait* (...) *un autre sens de la vie* — 119.)

Intérêt du texte.

Il est double : la vision est inédite et magnifique; Saint-Exupéry révèle aux hommes un paysage qu'avant lui ils n'imaginaient même pas; *Il nous a ouvert le ciel* (Jules Roy).

La situation est d'une noble et symbolique beauté : nous atteignons le moment le plus émouvant de la tragédie, la mort bienheureuse du héros.

Pour décrire une lumière inhabituelle, l'auteur se réfère à des éléments connus : paysage de montagne : *la neige, la lune*; architecture : *hauts comme des tours* (encore des *forteresses*, une *citadelle*); le *lait* aussi, symbole de pureté et de douceur.

L'équipage est uni dans la même aventure, dans la même provisoire euphorie. La parole est inutile. Les *sourires* suffisent. L'imparfait de *souriait*, de *criait*, et surtout de se *perdait* exprime bien que les deux hommes sont déjà comme en dehors du temps réel. Pourtant Fabien est le plus lucide. Cette euphorie est trompeuse : *nous sommes perdus*. Le lecteur aussi le sait (cf. p. 131 : *comme un appât mortel au fond d'une nasse*).

Il s'agit en effet de la mort du héros que deux métaphores vont maintenant évoquer. Métaphore du prisonnier d'abord, qui, relâché un instant, va faire sa dernière promenade. Les *mille bras obscurs* de l'ennemi sont ceux de la tempête, les *fleurs* ce sont les étoiles.

Métaphore du *trésor* enfin qui ressemble à celles que Saint-Exupéry aimait lire dans les *Contes des Mille et une Nuits*, et qu'il aimait raconter; qui ressemble aussi à celles qu'on trouve dans *Le Petit Prince* où il y a autant de fleurs que d'étoiles. (*Moi, si je possède une fleur, je puis cueillir ma fleur et l'emporter. Mais tu ne peux pas cueillir les étoiles!*)

C'est une mort poétique, sans regret, sans tension, une mort lucide, acceptée (*il y a une fatalité intérieure, vient une minute où l'on se découvre vulnérable* (31). C'est une mort partagée aussi entre *Fabien* et *son camarade*. Les oppositions des mots de la dernière phrases : *pierreries glacées, riches mais condamnées* les associent pour l'éternité.

II. LE PILOTE

Fabien, qui ramène à Buenos Aires le courrier de Patagonie, a abordé un orage trop étendu pour qu'il tente de le contourner. L'angoisse monte (chap. XIV et XV). Lorsqu'il s'est aperçu qu'il a été détourné par le cyclone au-dessus de la mer, le pilote ne lutte plus. Attiré comme dans un vertige, il monte au-dessus des nuages.

Ces nuages, au-dessous de lui, renvoyaient toute la neige qu'ils recevaient de la lune. Ceux de droite et ceux de gauche aussi, hauts comme des tours. Il circulait un lait de lumière dans lequel baignait l'équipage. Fabien, se retournant, vit que le radio souriait.

« Ça va mieux! » criait-il.

Mais la voix se perdait dans le bruit du vol, seuls communiquaient les sourires. « Je suis tout à fait fou, pensait Fabien, de sourire : nous sommes perdus. »

Pourtant, mille bras obscurs l'avaient lâché. On avait dénoué ses liens, comme ceux d'un prisonnier qu'on laisse marcher seul, un temps, parmi les fleurs.

« Trop beau », pensait Fabien. Il errait parmi les étoiles accumulées avec la densité d'un trésor, dans un monde où rien d'autre, absolument rien d'autre que lui, Fabien, et son camarade, n'était vivant. Pareils à ces voleurs de villes fabuleuses, murés dans la chambre aux trésors dont ils ne sauront plus sortir. Parmi des pierreries glacées, ils errent, infiniment riches, mais condamnés.

(*Chapitre XVI* — pp. 135-136).

Conclusion.

Cette page où l'émotion tragique s'exprime en un style d'orfèvre est une des plus belles réussites du livre. Le héros, orgueilleux et lucide, a choisi une mort de légende. Les images nous le montrent s'abîmant dans une espèce de « suicide vers le haut », en un monde inédit, inconnu jusque-là des yeux humains.

Elle pourrait être rapprochée de pages — qui ont une autre résonance sans doute mais dont la situation au moins est comparable — comme celles qui peignent la mort de Katow dans *La Condition humaine* de Malraux, ou l'échappée vers la mer de Rieux et Tarrou dans *La Peste* de Camus (même *étrange bonheur*).

Le drame de Fabien, en tout cas, trouve un épilogue voilé dans le chapitre XVII (le destin y continue son action irrévocable : *l'équipage était condamné à s'enfoncer, avant trente minutes dans un cyclone qui le drosserait jusqu'au sol* (139) et dans le chapitre XX où la voix anonyme des postes radio (*hors de l'espace, hors du temps* (156) ressemble à celle du chœur antique.

Et la paix se fait (158).

III. LE CHEF

Le courrier de Patagonie paraît définitivement perdu. Rivière, malgré cet échec, a décidé que, dès l'arrivée du courrier d'Asuncion, le courrier d'Europe partirait.

Rivière, les bras croisés, passe parmi les secrétaires. Devant une fenêtre, il s'arrête, écoute et songe.

S'il avait suspendu un seul départ, la cause des vols de nuit était perdue. Mais, devançant les faibles, qui demain le désavoueront, Rivière, dans la nuit, a lâché cet autre équipage.

Victoire... Défaite... Ces mots n'ont point de sens. La vie est au-dessous de ces images, et déjà prépare de nouvelles images. Une victoire affaiblit un peuple, une défaite en réveille un autre. La défaite qu'a subie Rivière est peut-être un engagement qui rapproche la vraie victoire. L'événement en marche compte seul.

Dans cinq minutes les postes de T. S. F. auront alerté les escales. Sur quinze mille kilomètres le frémissement de la vie aura résolu tous les problèmes.

Déjà un chant d'orgue monte : l'avion.

Et Rivière, à pas lents, retourne à son travail, parmi les secrétaires que courbe son regard dur. Rivière-le-Grand, Rivière-le-Victorieux, qui porte sa lourde victoire.

(*Chapitre XXIII* — pp. 171-172).

Intérêt du texte.

Ce vingt-troisième et dernier chapitre comporte nécessairement une espèce de conclusion sur l'ensemble du livre.

Rivière en est le centre, en effet, mais c'est Saint-Exupéry lui-même, son créateur, que nous écoutons maintenant, nous le sentons bien.

Le ton est solennel et grave (François Périer dit le texte exactement, sans emphase inutile).

L'attitude de Rivière — *les bras croisés* — est celle du général qui inspecte les troupes muettes et raidies (*les secrétaires :* comparer avec le début du chap. VI). Sa méditation orgueilleuse et solitaire rappelle et continue des réflexions déjà évoquées, par exemple au chap. XI, les *faibles : Il se souvient des tapis verts devant lesquels, le menton au poing, il avait écouté, avec un étrange sentiment de force, tant d'objections. Elles lui semblaient vaines, condamnées d'avance par la vie* (91).

La vie c'est le mot qui est au centre du paragraphe majeur de cette conclusion : *La vie est au-dessous de ces images.* Oui, ces « clichés » n'ont pas de sens. Il y a des *défaites* qui réveillent les peuples, et les hommes, c'est vrai. *Vol de Nuit* est en somme l'histoire d'une défaite, comme *Pilote de Guerre*, mais c'est aussi l'histoire du grandissement par la défaite. (Revoir encore la méditation du chap. XIII que cette page continue : *Les échecs fortifient les forts* (105). Donc ce n'est là, pense Rivière qu'une *apparence de défaite*, un *combat partiel*, dit Littré, pour définir un *engagement* (et non pas un *enseignement*, comme dit inexplicablement François Périer). La *vie* — *l'événement en marche* — compte seule.

Les deux phrases suivantes nous lancent en effet dans l'avenir. (Toute la page est écrite dans un froid *présent* qui marque bien le temps d'arrêt provisoire de la méditation, et voilà seulement deux *futurs*.) *Le frémissement de la vie :* on devine un lyrisme contenu.

De même ce *chant d'orgue :* on imagine un *Te Deum* sous les grandes voûtes de la Nuit.

Le chapitre se clôt comme il avait commencé : la silhouette, une minute immobile, comme si un film s'était arrêté, s'anime à nouveau. Nous voyons la scène avec un peu plus de précision : *à pas lents*; les *secrétaires*, devinés tout à l'heure, sont bien courbés par *son regard dur*. Le rythme des phrases aussi devient plus solennel (c'est presque parfaitement celui de l'alexandrin). Et pour l'accord final, des majuscules — bien rares par ailleurs — *Rivière-le-Grand, Rivière-le-Victorieux*, et une alliance de mots que tout le livre justifie, et qui associe Rivière à quelque martyr, demain transfiguré : *il porte*, comme une croix, *sa lourde victoire*.

Conclusion.

Le ton de cette page finale, mais plus encore le rappel des mobiles qui ont, au cours du livre, soutenu la méditation de son personnage central, Rivière, lui donnent à nos yeux l'allure d'une conclusion.

Le tableau qu'elle constitue ne s'effacera pas de notre souvenir en premier plan : la figure du Chef, qui a éclipsé partiellement celle du Pilote (son avion s'éloigne dans le ciel), mais qui ne nous fait pas oublier celle de la Femme (elle veille aussi, quelque part, et elle écoute) — à côté de lui : les Secrétaires anonymes — devant lui : la Ville, ses dernières lumières, la Nuit, ses dernières étoiles.

Référence des illustrations : Hachette p. 2, 3, 18 (La Caravelle), 21; Bernand p. 11, 13, 14, 28; Jean Roubier p. 16; Janine Niepce p. 17 (Vendanges); Noël Le Boyer p. 17 (Un hameau); Robert Doisneau p. 18 (Un artisan); Ciccione p. 18 (Un artisan); André Gamet p. 18 (Fenaison dans les Alpes); Féher p. 19; R. Manson p. 20 (Route de France); B. Mauville p. 20 (Port de Rouen); M. Serrailler p. 20 (Alpage); Ch. W. p. 22; Anouated Purs Photo p. 25; Peugeot p. 32; Keystone p. 43.

MAQUETTE ABEGG

LE CONCOURS HACHETTE LAROUSSE

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

publiera dans son numéro 3 le règlement du Concours.

COMITÉ DE PATRONAGE

M. BASDEVANT, Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques au Ministère des Affaires Étrangères.
M. HESSEL, Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger au Ministère de l'Éducation Nationale.
M. DANNAUD, Directeur de la Coopération Culturelle et Technique au Ministère de la Coopération.
M. BAYEN, Directeur de l'Office National des Universités et Écoles françaises.
M. CHILOTTI, Directeur de l'Institut Pédagogique National.
M. BLANCPAIN, Secrétaire Général de l'Alliance Française.
M. FORT, Secrétaire Général de la Mission Laïque française.
Mgr RAMONDOT, Président du Comité Catholique des Amitiés françaises dans le Monde.
M. CASSIN, Président de l'Alliance Israélite Universelle.
M. CARBONNIER, Président du Comité Protestant des Amitiés françaises à l'Étranger.
Mme HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'études pédagogiques de Sèvres.
M. FOUCHÉ, Directeur de l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement de Professeurs français à l'Étranger.
M. GOUGENHEIM, Directeur du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.

JURY DU CONCOURS

M. CASTEX, Professeur de littérature française à la Sorbonne, Président.

M. AUDIBERT, Professeur agrégé des lettres au Lycée Henri-IV, Paris.

M. AUMEUNIER, Professeur honoraire de Collège moderne.

M. BENAC, Professeur agrégé des lettres au Lycée Marcelin Berthelot.

M. COURAULT, Professeur de français à Paris.

M. DUBOIS, Professeur agrégé de grammaire au Lycée Montaigne.

M. GENDROT, Professeur agrégé des Lettres au Lycée Ampère, Lyon.

M. GEORGIN, Professeur agrégé.

M. HAMON, Professeur de Lettres au Lycée Lakanal.

M. HIGNETTE, Agrégé des lettres, ancien Secrétaire du Centre International d'études pédagogiques de Sèvres.

M. LAGANE, Professeur agrégé de grammaire au Lycée Pasteur.

M. MAUGER, Directeur honoraire de l'École Pratique de l'Alliance française à Paris.

M. SENNINGER, Maître Assistant de littérature française à la Sorbonne.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

publiera dans ses prochains numéros :

des études

Robert BRÉCHON : Notes sur l'enseignement de la littérature française aux étrangers.
Aurélien SAUVAGEOT : Le mot isolé en français parlé.
Maurice BRUÉZIÈRE : La jeunesse de Montherlant.
J. DARBELNET : Traduction et stylistique comparée.
Henri AGEL : Pour un vrai visage du cinéma français.
Bernard QUEMADA : Besançon. Recherche linguistique et enseignement des langues étrangères.

des chroniques

La correspondance scolaire internationale.
Les diplômes d'études françaises pour étudiants étrangers.
Un ciné-club français en Uruguay.

des dossiers

Jean DUBOIS : Les semi-auxiliaires.
Gilbert QUÉNELLE : " La Modification " de P. Butor.
Francis LAFON : L'explication de textes français.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
Revue périodique. Huit numéros par an
79, Boulevard Saint-Germain. PARIS 6e
Tarif d'abonnement : **25 NF**
Prix du numéro : **3,5 NF**
C. C. Postal PARIS 1063-81
Directeur-Gérant : Marcel HIGNETTE

Imprimé en France
BRODARD - TAUPIN
Coulommiers - Paris
57385-7-61.
Dépôt légal n° 2937
3e trimestre 1961.

Imprimé en France
BRODARD - TAUPIN